Digitized by Google

BIBLIOTHÈQUE CANTONALE ET UNIVERSITAIRE DE LAUSANNE

EX DONO

CHARLES DE SZILASSY

1971

Digitized by Google

3624

Digitized by Google

Digitized by Google

Pädagogische
Studien und Kritiken
für Lehrer und Erzieher.

Vermischte Aufsätze

aus den Jahren 1845—60.

Von

A. W. Grube.

Leipzig:
Friedrich Brandstetter.
1860.

Digitized by Google

DS 1034

Digitized by Google

Den deutschen Volksschullehrern

gewidmet.

Digitized by Google

Digitized by Google

Vorwort.

Den an mich ergangenen Aufforderungen, eine Sammlung meiner in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften niedergelegten Aufsätze zu veranstalten, bin ich insoweit nachgekommen, daß ich eine Auswahl getroffen habe. Manche Blätter, die für das momentane Bedürfniß oder in augenblicklicher Aufregung geschrieben wurden, möge der Wind verwehen, sie haben ihren Zweck erfüllt; andere dagegen, welche sich auf allgemeine Prinzipien beziehen oder pädagogische Fragen erörtern, die fort und fort ihre Geltung behalten, scheinen mir auch jetzt noch der Beachtung werth und gerade für die Gegenwart ein Wort zu rechter Zeit. Diese Aufsätze habe ich nach ihrer inneren Verwandtschaft geordnet und sorgfältig redigirt, der Art, daß zu lange Rede gekürzt, das an verschiedenen Orten Gesagte, aber innerlich Zusammengehörige an Einer Stelle zusammengezogen, wiederum das nicht deutlich genug Ausgesprochene bestimmter gefaßt, endlich auch dieser und jener unvollendet gelassene Artikel fertig geschrieben wurde. Somit empfängt der Leser auch manches Neue.

Digitized by Google

Der Zeitraum, aus welchem das hier Mitgetheilte stammt, geht vom Jahre 1845 bis 1860. Wie viele Strebungen und Kämpfe, wie viel Revolution und Reaktion, wie viel Begeisterung und Enttäuschung liegt in diesen funfzehn Jahren! Die Gegensätze sind noch keineswegs ausgeglichen, die Parteien noch keineswegs versöhnt worden; es ist noch viel Hader, Groll und Erbitterung in den Gemüthern, — die Fanatiker rechts und links sind wo möglich noch reizbarer und leidenschaftlicher geworden, als sie es im Vormärz waren. Mit derselben Hartnäckigkeit aber, mit der die Extreme den Kampf fortsetzen und eine stetige Fortbildung hemmen, sollen die, welche einen vermittelnden Standpunkt einnehmen, diesen behaupten und immerfort geltend machen. Wer nicht das Seine sucht, der läßt sich auch nicht erbittern und verbittern. So viel ich vermochte, habe ich meine Ansichten an der Erfahrung zu berichtigen und zu läutern gesucht, dabei jedoch nie das Ziel, das ich mir von vornherein gesteckt, aus den Augen verloren, nämlich: Denen, die von der Ausbildung der Intelligenz alles Heil erwarten, die Rechte des Gemüths, den Verkündern „allgemeiner Menschenbildung" die Rechte des Individuums ebenso entgegen zu halten, wie ich Denen, welche auf das Abrichten und Eintrichtern ausgehen — sei es von konfessionellem oder materialistischem Standpunkte aus — wiederum das Allgemein-Menschliche, die Forderungen der Humanität und des psychologischen Gesetzes entgegenstelle.

Digitized by Google

Ich habe dieses Buch den deutschen Volksschullehrern gewidmet. Daß die Volksschule der Gegenwart klarer erkannt hat, was sie für das Leben wirken kann und wirken soll, daß ihre Beziehungen zum kirchlichen und Gemeindeleben, zum Staat und zur Gesellschaft bestimmter festgestellt, daß ihre Lehrer entschiedener auf das Nothwendige und Praktische hingewiesen sind: dieß ist eine Errungenschaft der vorangegangenen Kämpfe und Wirren, die man nicht gering achten soll. Sind wir doch Alle, die wir mitgelebt und mitgestrebt haben, nüchterner und realistischer geworden! Aber eben darum mögen wir uns wohl vorsehen, nicht jener Philisterhaftigkeit anheim zu fallen, die in den vorgeschriebenen und festgestellten Normen und Formen selbstgefällig sich bewegt, geist- und willenlos dem Mechanismus der Angewöhnung sich ergibt und unbekümmert um das Ideale nur nach dem Greifbaren und Stofflichen strebt. In dem an sich löblichen Streben, die Lehrerbildung zu vereinfachen und praktischer zu machen, hat man sie doch vielfach dermaßen herabgeschraubt, daß der lebendige Fortbildungstrieb in den Herzen vieler jungen Lehrer, wenn nicht erloschen, so doch erlahmt ist. Man glaube nicht, dem Volksschullehrerstande mehr Jünger zu gewinnen, wenn man die Vorbildung für das Seminar auf ein Mindestes herabsetzt und den dreijährigen Seminarkurs um ein ganzes Jahr verkürzt. Der Lehrernoth, nämlich ebensowohl dem Mangel an Lehrern wie dem Mangel im Lehrerleben selber wird dadurch keineswegs

gesteuert; vielmehr muß mit der Aufbesserung der Gehalte auch die stete Aufbesserung der Vorbildung für's Lehramt Hand in Hand gehen; eine tüchtige Bildung hat auch ihren Reiz, trotz aller schlechten Besoldung, und kann allein jenes ehrenhafte Standesbewußtsein gewähren, das sich ebenso fern hält von dünkelhafter Ueberhebung wie von heuchlerischer Demuth. Inmitten seiner speziellsten Lehrthätigkeit soll doch auch dem einfachsten Dorfschullehrer die Lust und geistige Kraft nicht abhanden kommen, hier und da seinen Blick auf das Ganze zu richten, in welchem und für welches er wirkt; er soll nicht bloßer Handlanger sein, dem der Riß verborgen bleibt oder gleichgültig ist, sondern selber ein Meister, der den Riß kennt und für den Riß einsteht. Solche Blicke auf das Allgemeine und Ideale erfreuen das Herz, stärken den Muth, veredeln die Arbeit und bewahren vor eitler Selbstbeschränkung und Pedanterie.

Wer einen hohen Bergesgipfel zu ersteigen hat, der freuet sich, wenn er aus Schlucht und Wald heraustretend eine lichte Stelle erreicht, auf welcher er zugleich ausruhen kann und im Anblick der sonnigen Höhe neue Lust und Kraft zum Weiterstreben zu gewinnen vermag. Wer aber gar nicht aus dem Walde herauskommt, der sieht zuletzt auch diesen selber vor lauter Bäumen nicht mehr.

Hard b. Bregenz am 5. Mai 1860.

Der Verfasser.

Inhalt.

I.

Seite

Päd. Lehren vom administrativen, philosophischen, kirchlichen und ärztlichen Standpunkte 1

1. Lehr- und Lernprinzipien mit Beziehung auf Graffunder: über die Behandlung des öffentlichen Unterrichts . . 3
2. Die Idee der Volksschule nach Dr. Anhalt 27
3. Die Aufgabe einer evangelisch-christlichen Pädagogik nach Dr. Palmer 51
4. Kallipädie von Dr. Schreber 77

II.

Pädagogische Reiseskizzen 97

1. Ueber Trivial- und Hauptschulen in Böhmen . . . 99
2. Fortschritte auf dem Gebiete der Volksschule in Oestreich 112
3. Ueber schweizerisches Erziehungs- und Unterrichtswesen 128

III.

Naturwissenschaft und Natursymbolik 149

1. Der Geist in der Natur von Oersted 151
2. Die symbolisch-mystische Auffassung der Natur- und Menschenbildung von Bog. Goltz 185

IV.

Seite
Zum Unterricht in der deutschen Sprache . . . 211
1. Ueber die Zeitformen des deutschen Verbs 213
2. Das Ineinanderspielen des Sinnlichen und Uebersinnlichen, des konkreten und abstrakten Sinnes der Worte 230
3. Ueber vaterländische Lesebücher für die Volksschule . . 294
4. Zur Lesebuchsfrage 301
5. Ueber das Verhältniß der Sprachlehre zum Leseunterricht 306

V.

Zur Volksschullehrer-Praxis 323
1. Ueber den Beruf des Dorfschullehrers 325
2. Ueber den landwirthschaftlichen Unterricht in der Volksschule 338

VI.

Aus dem Gemüthsleben des Volks und seiner Lehrer 351
1. Ueber den erziehlichen Einfluß der Sagen- und Mährchen-Poesie 353
2. Aus dem Leben von Christoph v. Schmid 363
3. Der Humor des Volksschullehrers 384

Digitized by Google

I.

Pädagogische Lehren

vom

administrativen, philosophischen, kirchlichen und ärztlichen Standpunkte.

1.

Lehr= und Lernprinzipien. *)

Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts; Bemerkungen, gesammelt im Preuß. Regierungsbezirk Erfurt. Herausgegeben von Fr. Otto. Mühlhausen, Heinrichshofen, 1843.

Unter vorstehendem Titel hat Hr. Rektor Otto die Randbemerkungen des Regierungsschulrathes Graffunder, die letzterer den geschriebenen Verhandlungen der Lehrer=konferenzen im Reg.=Bez. Erfurt beifügte, herausgegeben, und selbige noch mit „gelegentlichen Blättern derselben Hand,“ die ihm, „weil sie ebenfalls von den Schulen sprechen, anvertraut wurden,“ begleitet. Nicht blos die Erfurter Volksschullehrer, denen das Büchlein gewidmet ist, werden ihm dafür danken. Diese „Randbemerkungen“ bilden zwar kein Buch, weder ein voluminöses noch systematisches „Ganzes,“ aber sie enthalten mehr, als manches sogenannte Buch, nämlich Gedanken. Wenn die Theorie in und mit der Praxis entsteht, dann und nur dann hat sie Leben und wirkt sie Leben. So enthalten die „Bemerkungen“ mancherlei Theorie, aber man merkt es derselben sogleich an, daß sie keine abstrakte, sondern eine praktische sei. Hinwiederum sind die praktischen und technischen Winke der Art, daß sie lebendig auf die Theorie rückwirken und diese fördern, zum Unterschiede von jener rohen Praxis, die sich gewaltig breit macht, aber blind ist, und

*) Pädagogische Revue von Dr. Mager, 1845 — 2. Abtheilung Nr. 8.

darum todt. Die Stellung eines Preuß. Schulrathes, wenn er wirklich Techniker ist, hat den für die übrigen praktischen Schulleute nicht erreichbaren Vortheil, daß er nicht in jene Einseitigkeit und Beschränktheit (von der ebenso der Dorfschulmeister wie der Seminardirektor nur zu leicht heimgesucht wird) verfällt und der Staub des Handwerks ihm nicht anklebt — zugleich aber auch die administrative Stellung ihm einen Standpunkt unbefangener Ansicht und freierer Umsicht gewährt. Der Schulrath ist der eigentliche pädagogische Mittelpunkt seines Bezirkes, das Herz des großen Schulkörpers, und wenn in diesem ein frisches volles Leben pulsirt, so strömt, wie das jetzt eben der Erfurter Reg.-Bez. in erfreulichster Weise darthut, das pädagogische Leben auch in die entferntesten Adern über. Daß aber der Fortschritt und Gewinn in den Theilen und Theilchen unseres deutschen Vaterlandes auch dem Ganzen zu Gute kommt, dieß ist das Ergebniß der Rührigkeit und freien Oeffentlichkeit einer pädagogischen Presse, die wenigstens in der protestantischen Schulwelt eine Einheit und Gegenseitigkeit bereits verwirklicht hat, wie sie auf andern Gebieten des deutschen Lebens kaum angebahnt ist.

Was nun den Inhalt des Büchleins betrifft, so ist derselbe ein sehr mannigfaltiger, die verschiedensten Seiten des Schullebens berührend, vorzugsweise die Volksschule ins Auge fassend, aber von der Anschauung dieser zu allen übrigen Schulanstalten hinübergreifend. Der Herausgeber hat den Stoff, so gut es sich thun ließ, in fünf Abtheilungen untergebracht: Schuleinrichtung — Behandlung des Unterrichts im Allgemeinen — und im Besondern — Schulerziehung und Schulzucht — Beruf und Wandel des Lehrers. Gleich die erste Bemerkung „Glie-

derung der Schule" begrüßen wir mit Freude, sie lautet also:

„Man muß es wissen und sich einen Vers daraus machen, daß der öffentliche Unterricht eben deßhalb von seinem Ziele noch sehr weit entfernt ist, weil ihm die bestimmtesten Unterscheidungen noch ineinander laufen: Gymnasien und Realschulen, Bürger- und Bauernschulen, Knaben- und Mädchenschulen. Die Vollendung ist nirgends ohne die völlig ausgearbeitete Gliederung der Theile; ununterschiedene Theile liegen zwar durch- und ineinander, sie stimmen aber nicht zusammen. Der Stolz des deutschen und des preußischen Schulwesens wird bei solcher Betrachtung zwar sehr herabgestimmt; das kann ihm aber gar nicht schaden, denn der Stolz pflegt blind zu sein, wie man an einem neu erfundenen Worte „Realgymnasium" das deutlich sehen kann." Der Rüge wegen des Stolzes stimmen wir von Herzen bei, nur ist das Wort „Realgymnasium" ziemlich unschuldig daran; es erscheint uns im Gegentheil dieser Ausdruck völlig entsprechend zu sein, da wir überzeugt sind, daß die Realschulen so lange halbe, schwankende und krankende Anstalten bleiben müssen, als sie sich nicht zu „Gymnasien" erheben, d. h. zu geistigen Turnschulen, welche eine allgemein menschliche Bildung gewähren, indem sie zugleich die wissenschaftliche Vorbildung für das Fakultätsstudium der Naturwissenschaften (das, wenn auch noch sehr mangelhaft organisirt, über kurz oder lang zu einer den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechenden Organisation gelangen muß) geben. So lange es keine andere wissenschaftliche Bildung gab, als die durch die alten Sprachen vermittelte, so lange waren auch die Gymnasien die einzigen ihrer Art, und bedurften zur Unterscheidung von Anstalten derselben

Rangordnung keines Beiworts. Jetzt aber sind sie nicht mehr die einzigen Pflanzstätten wissenschaftlicher Bildung, da wir neben der auf die Vergangenheit sich stützenden eine der Gegenwart entsprossene gewonnen haben, die für sich in gleicher Weise Gymnasien fordert, wie sie jene seit Langem für sich gefordert hat.

Mögen sich nun die alten Gymnasien „lateinische Gymnasien" (a potiori) oder wie immer nennen: die Realschulen sind völlig in ihrem Recht, wenn sie sich „Real-Gymnasien" nennen, und in diesem Namen ihr wohlverstandenes Interesse und ihre Würde in Anspruch nehmen. Wir unterschreiben unbedingt, was Hr. Graffunder in völliger Uebereinstimmung mit unserer Ansicht wahr und treffend über das Wesen der Realschulen äußert: „Die gegenwärtige Stellung der Wissenschaften wird in ihrer noch bestehenden Organisation nach vier Fakultäten nicht repräsentirt. Wenn auf der einen Seite Theologie, Jurisprudenz und Staatswissenschaft einen historischen Boden haben, und darum ihnen die Philologie, welche die Historie aufschließt, zur Voraussetzung dient, so ist die Medizin eine Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntniß. Und doch ist Medizin neben jenen eine besondere Fakultät, und sind Philologie und Naturwissenschaften, sammt Grammatik und Mathematik in eine Fakultät zusammengeworfen, welche die philosophische heißt, ungeachtet die Philosophie in Deutschland längst aufgehört hat, unselbstständig oder dienende Magd oder nur Weltweisheit zu sein.

„Stellt man sich vor, daß dieses Verhältniß auch in dem äußeren Organismus der Universitäten sich ändern und zwar so, daß die historisch-philologischen Wissenschaften die eine, die mathematisch-physikalischen Wissenschaften die andere Seite einnehmen, wie in der Akademie der

Wissenschaften, die Philosophie aber ihre verbindende oder vielmehr umfassende Stelle zwischen beiden erhalte: so fragt man sofort nach Realschulen, welche sich den Gymnasien parallelisiren, um Studirende vorzubilden."

Und eben dieß will der Ausdruck Real-Gymnasium besagen; wer dabei an eine Zwitterschule von Gymnasium und Realschule denkt, denkt bloß — falsch.

Wer wie Graffunder das Wesen moderner und antiker Bildung und die daraus entschieden hervortretenden Anforderungen an den Schulorganismus klar und gründlich auffaßt, der kann auch dem Lateinischen in den Realschulen nicht das Wort reden. Graffunder hat den Gebrauch auch von seiner administrativen Seite ins Auge gefaßt und darauf hingewiesen, wie bereits die Stadtschulen, als die Vorschulen der Real-Gymnasien, mit dem Latein beginnen müßten, — wie aber damit der bisherige Bildungsgang der „Stadtschullehrer" eine völlige Umänderung zu erleiden hätte. Nun, der status quo beweist nichts gegen diese Idee; wären auch Mittel geschafft worden, es von vornherein planmäßig zu lehren. Weil aber eben in der Idee der Realschule die Forderung des Lateinischen als unbegründet erscheint, so brauchen wir uns über die Frage, ob der status quo dem Latein für die Realschule günstig oder ungünstig sei, gar kein graues Haar wachsen zu lassen. Der Verfasser hat bereits in seiner vorhergegangenen Entwickelung die Frage beantwortet, die er aufwirft: Kann die Administration des öffentlichen Unterrichts davon abstehen, daß der heutige Staat, der statt der antiken politischen Herren und Sklaven nur Freie zu seinen Angehörigen zählt, aus diesen Freien, durch den Einfluß der physischen Wissenschaften, einen wachsenden Mittelstand erhalten hat, dessen Glieder

ihre Selbständigkeit auf den Werth, die Bedeutung, die Begeistigung ihrer Arbeit gründen; und kann die Bildung dieses Mittelstandes abhängig, kann sie wohlthätig oder nur innerlich widerspruchlos inspirirt gedacht werden von der Bekanntschaft mit römischen klassischen Kriegsbeschreibungen, Biographieen der Helden des Alterthums und der Grammatik der Sprache des Cäsar und Cornelius Nepos?" — Es ist höchst erfreulich, auch Männer der Verwaltung in dieser entschiedenen Weise fragen zu hören, und das entschieden zu verneinen, was man an gewissen Orten mit aller Zähigkeit bejaht.

Der Unterschied des Elementarunterrichts von dem wissenschaftlichen Unterrichte wird darin gefunden, daß „je mehr die Wissenschaft Zweck ist, desto mehr die Empfänglichkeit für geistige Erkenntniß vorausgesetzt wird, während der Elementarunterricht für geistiges Leben empfänglich zu machen, den Schrein des inwendigen Menschen zu öffnen hat, und dazu des Lehrstoffes als Mittel sich bedient; wir haben nicht zu doziren, wir Elementarlehrer, sondern zu exerziren. Danach wird sich auch die Frage leicht beantworten lassen, ob die Mittheilung von Kenntnissen der Zweck der Volksschule sei." Der Zweck des Elementarunterrichts ist hier ganz richtig angegeben, aber die Volksschule, welche nicht minder als das Gymnasium die Elementarschule zu ihrer Voraussetzung hat, muß allerdings „die Mittheilung von Kenntnissen", in einer festbestimmten Form und Quantität, zum Vorwurf nehmen. Die sogen. „Bürgerschule" ist auch Volksschule, ihre Unterklassen bilden die Elementarschule. Immerhin bleibt wohl begründet, was Graffunder über „Stellung und Aufgabe" der „Bürgerschulen" sagt:

„Die Stellung der städtischen Schulen in der ganzen Ordnung des öffentlichen Unterrichts im Staate ist noch eine unbestimmte. Nicht einmal ihre Namen haben überall gleiche Bedeutung; dieselben werden nur mittelst angehängter Erklärungen verständlich. Es ist bekannt, daß es für die städtischen Schulen noch keine Lehrer giebt, als die sich, sei es aus einer höheren, aus einer niederen oder einer zur Seite liegenden Berufsstufe, an diese Schulen hin verlieren. Das liegt eben in jener Unbestimmtheit. — Die Sache hat aber ihre eigenthümlichen Schwierigkeiten. Die Nothwendigkeit, für den öffentlichen Unterricht in den Städten, d. h. für diejenigen Bewohner in ihnen, welche den Bürgerstand im eigentlichen Sinne bilden, zu sorgen, ist zum geringsten Theile dadurch hervorgetreten, daß man in dem öffentlichen Unterrichte, soweit dieser die Grundlage und das Allgemeine der geistigen Bildung der Staats-Einwohner fördern soll, eine Lücke bemerkt hat; vielmehr ist der gewaltige Anstoß auf diesen Gegenstand von dem gerade entgegengesetzten Ende her gekommen: man will den Bürgersohn zur Auffindung neuer Erwerbsquellen mit Kenntnissen ausrüsten. Wird nun die Sache von diesem Ende her betrieben, so wird man mit Sicherheit darauf rechnen können, daß nach einer und der andern gewerblichen Richtung hin in Werkstätten und Läden sich Fortschritte zeigen werden, und das wird dann auch für den Verstand im Allgemeinen hier und da Früchte ansetzen. Soll aber bezweckt werden, daß der Gewerbstand als ein bestimmter Stand, nicht der Tischler für das Hobeln und Poliren, nicht der Maurer für die neue Färbung des Kalkes ꝛc. gewonnen werde für eine reifere Einsicht in alle seine Verhältnisse, und zwar die geistigen nicht minder als die

leiblichen, für eine edlere Würdigung seines Standes, für Gemeinwohl, Vaterlandsliebe und richtige Schätzung der einheitnischen Verfassung: dann kommt es darauf an, städtische Schulen zu haben, deren Zweck sei, die Denkkraft zu steigern, und allerdings muß diese dann, weil sie in einem von andern unterschiedenen bestimmten Berufe künftig sich wirksam zeigen soll, vorzugsweise in der Behandlung von Gegenständen geübt werden, welche diesem Berufe eignen. Darum hat dann die Kenntniß der Natur und der Wege, auf welchen der Mensch Gewalt über sie erhält, allerdings mehr Gewicht für eine Bürgerschule, als Cicero's Rede pro Roscio —; nicht aber ist dann die Muttersprache ein Gegenstand des Unterrichts, damit der Schüler lerne, wie man sich schriftlich Leder bestellt, wenn man ein Schuster ist, sondern weil sie das reinste Werkzeug der Vernunft ist." Dieses allgemein menschliche Moment in und an der Bildung für einen Berufskreis des gewerblichen Lebens hat aber die „Bürgerschule" mit der „ländlichen Volksschule" wie mit der „Realschule" und dem „Gymnasium" gemein, und es zeigt sich auch hier, daß mit dem Namen „Bürgerschule" keine spezifische Gattung von Schulen zu bezeichnen ist. Jedenfalls liegt aber für die Zwecke des städtischen Schulunterrichts eine Erweiterung unserer Volksschullehrer-Seminare nahe. Graffunder ist für keine Trennung von Land- und Stadtschullehrer-Seminarien, da auch in den Stadtschulen der Elementarunterricht die Hauptsache sei und „nur die nächste Entfaltung zu einem niederen Realschulunterricht daran anzuknüpfen sei"; daß aber, um in dem „niederen" Realschulunterricht tüchtig zu werden, die Naturwissenschaften von den Seminaristen gründlicher betrieben werden müssen, als es zur Zeit auf

den meisten Seminarien geschieht, hätte einer gründlicheren Erörterung bedurft.*)

Wenn Gr. einerseits der „Erweiterung der Volksschullehrer-Seminarien für die Zwecke auch des Schulunterrichtes in den Städten, soweit er nicht wissenschaftliche Leistungen betrifft" das Wort redet, so nimmt es Wunder, wie er andrerseits den Volksschullehrern alle Fähigkeit abspricht, über den Werth eines Lehr- und Lernbuchs ein Urtheil zu fällen. „Die Bildung der Landschullehrer — heißt es S. 85 — und auch der Stadtschullehrer niederen Ranges verlangt präcise Vorschriften für den Stoff des Unterrichts, den diese Männer ohne solche Vorschrift sich selten anders, als höchst konfus (!) anzueignen im Stande sind." Es ist bisher wohl nie in das Belieben des einzelnen Lehrers gestellt worden, dieß oder jenes Schulbuch einzuführen; aber eine Stimme und ein Urtheil darüber sollte man ihm billig einräumen, falls man ihn nicht grundsätzlich zu einer bloßen Maschine machen will. In Oestreich ist selbst die Fibel allerhöchsten Ortes vorgeschrieben und in allen Elementarschulen die gleiche; diese Uniform gewährt von administrativer Seite unleugbare Vortheile, aber sie gewöhnt die Lehrer auch an ein mechanisches Thun und hemmt auch in der Methodik jenen Wetteifer, wie ihn allein die freie Konkurrenz zu erzeugen vermag.

Wir müssen es uns versagen, näher auf den eben so reichen als mannigfaltigen Inhalt einzugehen, obwohl die meisten Bemerkungen, wenn sie auch nichts Neues

---

*) Was würde der für die Entwickelung des Volksschulwesens so hochbegeisterte Schulrath jetzt sagen, da — „die Noth der Zeit" — die Lehrer-Seminare tief unter den Stand der Dreißiger und Vierziger Jahre herabgedrückt hat! Anm. 1860.

bringen, in ihrer eigenthümlichen, scharfen Fassung doch der Art sind, daß sie zur Diskussion oder zum Widerspruche auffordern, und zum gründlichen Durchdenken des Gegenstandes anregen. So z. B. ist der Verfasser, während alle Welt die Kleinkinderschulen lobt und preist, gerade entgegengesetzter Meinung über diese Anstalten. Sie sind ihm, trotz der Ueberzeugung, daß die Kinder in der engen, finsteren Stube des Tagelöhners mit der beklemmenden Luft, ihrer Unreinlichkeit ꝛc. nicht so gut da aufgehoben seien, als in dem hellen Raume mit Hof und Garten, wo sie gewaschen, gekämmt, rein gekleidet, leicht genährt, mit Spielen und Erzählungen unterhalten, zu sprechen und freundlich in die Welt zu schauen gewöhnt werden, — doch nur Waisenhäuser bei lebendigem Leibe der Eltern.

„Unser Gemüth findet den großen Widerspruch, daß eine Mutter ihr Kind abliefert, damit es wohl aufgehoben sei, zu unspartanisch (?) *), um ausgeglichen zu werden.“ Wir fragen dagegen ganz einfach: Ist denn das Haus des Tagelöhners, das dieser mit seiner Frau des Morgens verläßt, um Abends zum Schlafen heimzukehren, dem von den Eltern verlassenen Kinde etwas Anderes, als ein Waisenhaus? Sähe es seine Eltern öfter, wenn es zu Hause bleibt, und muß es die Mutter nicht auch abliefern — wenn auch in verwandte — doch meistens in schlechte Hände, die gar nicht im Stande sind, das Kind zu leiten? Ist ein Kind, das „gewaschen, gekämmt, leicht genährt, mit Spielen, Erzählungen unterhalten, zu sprechen und freundlich in die Welt zu schauen gewöhnt wird“ (und viel mehr, als es sonst geschähe, von Mutter- und Vaterarmen an's Herz gedrückt wird, wenn

*) Soll wohl heißen „zu spartanisch.“

es z. B. einen schönen Spruch herbeten kann) — nicht besser daran, als dasjenige, welches in Schmutz und Verwahrlosung verdummt und verdumpft? Die Kleinkinderschule ist nur ein unvollkommener Ersatz für das Elternhaus; soll man aber jenen armen Kindern, weil man ihnen keinen vollen Ersatz bieten kann, den theilweisen auch versagen?

Oft ist es eine zu weit gehende logische Absonderung, welche das Urtheil einseitig macht, oder gar verdunkelt. So wird den Lehrgegenständen der Elementarschule ihr organisches Verhältniß also bestimmt:

„Der Grund des Unterrichts ist die Sprache. Aus dieser Wurzel gehen als Zweige hervor: der Religionsunterricht einerseits und das Rechnen andrerseits. Da nämlich die Sprache die ganze geistige und sinnliche Welt umfaßt, da sie fortwährend alles Geistige im Worte versinnlicht, und alles Sinnliche im Worte vergeistigt; so (?) treten diese beiden Funktionen getrennt einander gegenüber, zunächst

in dem Religionsunterrichte, und
in dem Unterrichte im Rechnen.

In dem Religionsunterrichte ist es das Wort, das in bleibender sinnlicher Gestalt das Gefäß ist für die Offenbarungen des Geistes, und (?) der Religionsunterricht findet seine Fortsetzung im historischen Unterrichte, der immer des Wortes gebraucht, das, die erfüllten Zeiten durchwandernd, Sinn und Geist bewahrt von dem, was je geschehen und in der Zeit vorübergegangen ist. — In dem Rechenunterrichte dagegen wird das Wort zur Zahl (?), welche bestimmt ist, den erfüllten Raum zu durchmessen, um die Mannigfaltigkeit aller sinnlichen Gestalten

zurückzuführen auf einfache, unsichtbare Gesetze." Wir entgegnen:

1) Daraus, daß die Sprache die geistige und sinnliche Welt umfaßt, folgt nicht, daß sie in die genannten zwei Funktionen auseinandergeht. Es müßte die Nothwendigkeit dieses Auseinandergehens nachgewiesen werden.

2) Nicht bloß in dem Religionsunterrichte, sondern ebensowohl in dem Rechnen ist es das Wort, welches das Gefäß darbietet für die Offenbarung des Geistes. Das Kind sieht die Zahl nicht sinnlich außer sich, sondern geistig in sich. Das Wort wird nicht zur Zahl, sondern umgekehrt, die Zahl (d. h. die innere Zahlenanschauung) zum Worte.

3) Nicht „Religion und Rechnen haben ihre Wurzel in der Sprache," sondern umgekehrt, die Sprache hat ihre Wurzel in der Religion, im Rechnen, in der Weltkunde rc. rc., in der ganzen Welt des Geistes und der Sinne; sie ist nicht als Stoff des Unterrichts, sondern als Mittel und Werkzeug für denselben zu fassen. Nun wird zwar, um des Stoffes Herr zu werden, das Instrument in besonderen Sprachstunden geschärft, aber aus dem Wesen der Scheere lassen sich nicht die verschiedenen Zeuge, die man damit zuschneiden will, deduziren.

Es erhellet aus dem Mitgetheilten schon sattsam, wie diese „Bemerkungen," sei es von der positiven oder von der polemisch-negativen Seite überall auf den Grund der Sache zuführen; sie werden namentlich für Schullehrerkonferenzen ein trefflicher Stoff der Besprechung und zugleich schriftlicher Bearbeitung sein.

Auf S. 97 ist die wahre und treffende Bemerkung zu lesen:

„Eine Erlösung des Volkes aus der geistigen Sklaverei, in welcher es noch dermalen befangen ist, da diejenigen, welche die Feder führen, in Wahrheit seine Herren sind, ist nur davon zu erwarten, daß das durch den bisherigen Volksunterricht wesentlich nur zum Lesen gebrachte Volk in ein schreibendes, d. i. seine eigenen Gedanken fassendes, betrachtendes, ordnendes Volk verwandelt wird. Und dazu haben wir die Mittel in den Händen, ohne von irgend wem Hülfe zu brauchen. Es ist das der größte Fortschritt, der je gemacht worden ist, sobald wir ihn mit einem Schlage vollziehen." — Hier ist die Hauptreform angedeutet, welcher der Volksschulunterricht unserer Tage entgegengeht; mit einem Schlage wird sie nicht geschehen, aber Heil den Schulen, wo keine vergeblichen Schläge gethan werden! Seltsamer Weise hat der Herausgeber die angezogene, tief in das Wesen des Unterrichts eingreifende Bemerkung überschrieben — nicht etwa „Reform des deutschen Volksschulwesens," sondern: „Grund der Empfehlung der amerikanischen Schreibmethode," als ob der Verfasser vom deutschen Volke verlangte, daß es zur Akten- und Geschwindschreiberei gebildet werden sollte.

Unter der Ueberschrift: „Lektüre der Lehrer" heißt es S. 150 ff. also:

> „Es ist vor dem Ankauf irgend eines Buches zu warnen, das nicht auch einen außerhalb der pädagogischen Welt berühmten Namen trägt. Nur Sterne erster Größe können uns erleuchten; zweiter, dritter u. s. w. Größe haben wir Köpfe genug unter uns, und brauchen sie nicht auswärts zu suchen. Die Zeitverschwendung mit dem Lesen pädagogischer Schriftsteller ist entsetzlich zu beklagen. — Becker kennt man auch außerhalb unserer Schulkreise und erkennt ihn an. (?)

Pestalozzi, Campe, Basedow sind Namen, die zwar vorzugsweise pädagogischen Klang haben, die aber Jedermann von einiger Schulbildung kennt. (?) Von den heutigen Schriftstellern müssen wir abwarten (?), was nach ihrem Tode Lebendiges von ihnen übrig bleiben wird."

Diese Stelle giebt uns Veranlassung, unsere Ansicht über die Lektüre der Volksschullehrer auszusprechen, wie folgt:

1.

Ob ein Buch auch außerhalb der pädagogischen Welt bekannt sei oder nicht, ist erstlich für den Lehrer oft schwer auszumitteln, zweitens aber ziemlich gleichgültig, da es ihm darauf ankommen muß, ob das Buch der Art sei, auf seine Bildung und seine Berufsthätigkeit fruchtbar einzuwirken. Für den Lehrer kann ein Buch von unschätzbarem Werthe sein, das für andere „höhere" Berufskreise gleichgültig und diesen ganz unbekannt sein mag. Wenn das vom Herrn Schulrathe für den Ankauf eines Buches aufgestellte Merkmal maßgebend sein soll, so darf kein Volksschullehrer seine „Randbemerkungen" kaufen, da sie außerhalb der pädagogischen Welt gar nicht, innerhalb der pädagogischen Welt nur zum kleineren Theile bekannt und gelesen werden möchten, und doch thut ein Lehrer, welcher einen halben Thaler übrig hat, ganz wohl, wenn er sich das Büchlein kauft.

2.

Wenn wir von den heutigen Schriftstellern abwarten sollten, was „nach ihrem Tode" Lebendiges von ihnen übrig bleibt: so können wir bis an unser seliges Ende warten, und die guten Bücher unserer Zeitgenossen,

die wahrscheinlich nicht sammt und sonders vor uns sterben wollen, nur gleich von vornherein ungelesen lassen. Von den „heutigen Schriftstellern" aber gar nichts zu kaufen und zu lesen — ein Absperren von der geistigen Atmosphäre, in der wir leben und weben — kann der Verf. unmöglich anrathen wollen.

3.

„Nur die Sterne erster Größe können uns erleuchten" — das ist wahr und nicht wahr. Wahr, denn auch von dem Guten kann und soll der Lehrer nicht Alles lesen, er muß vielmehr eine strenge Auswahl des Besten treffen; nicht wahr, denn der Unterschied zwischen Sternen erster, zweiter ꝛc. Größe ist hier unstatthaft. Es kann Jemand, wir wollen annehmen ein bescheidener, einfacher Volksschullehrer, ein Buch herausgeben, das von allen seinen Amts- und Zeitgenossen verdiente angeschafft zu werden, obwohl es keinen berühmten Namen an der Stirne trägt, und sein Verfasser weder ein Stern erster Größe, noch überhaupt ein Stern genannt wird, das aber bildend und befruchtend auf den Lehrergeist wirkt, und, aus einer langen Praxis und Erfahrung hervorgegangen, einen reelleren Nutzen und praktischere Resultate herbeizuführen im Stande ist, als manches Buch unserer pädagogischen Koryphäen. Ein Gedicht des Wandsbecker Boten kann in seiner Art mehr wirken, tiefer das Gemüth und den Willen ergreifen, als ein anderes vielgepriesenes des klassischen Goethe; neben dem an sich kommt stets das für mich in Betracht; neben dem objectiven Range der Geistesproducte in der Literatur ist auch der subjective der Psychologie zu beachten da, wo es

sich um ein geistiges Werden und ein in stetem Flusse begriffenes Entwickeln handelt.

4.

Die Randbemerkung giebt auch beispielsweise vier Sterne erster Größe an, aber nach unserm Bedünken nicht eben glücklich gewählt.

Allen Respect vor Becker, aber ihn so unbedingt den Volksschullehrern empfehlen möchten wir doch nicht, ganz abgesehen, ob seine Grammatik für die Volksschule Praktisches liefert oder nicht. Wir halten dafür, daß die Idee des Organismus, so erfolgreich sie für die Entwickelung und Förderung der Grammatik als solcher gewesen ist und sein wird, bei Becker doch noch viel zu abstract und einseitig auftritt, daß bei ihm das logische Element noch zu sehr das sprachliche dominirt, die Grammatik noch zu sehr von dem System leidet: als daß der Volksschullehrer, dem ohnedieß die durch fremde Sprachen gesteigerte Bildung abgeht, mit Freiheit den ihm dargebotenen Stoff durchdringen könnte. Mit jenen dialektischen Gegensätzen von Thätigkeit und Sein, Begriff und Form rc., die als ein fertiges a priori sich an die Spitze der Entwickelung stellen, anstatt daß sie im Laufe derselben heuristisch und anschaulich entstehen sollten, ist für denjenigen, welcher erst Grammatik studiren will, salva venia kein Hund aus dem Ofen zu locken. Dem Schreiber dieser Zeilen ist mehr als ein Lehrer bekannt geworden, der den Becker eifrig studirt hatte und halb auswendig wußte, aber für ein selbständiges Denken sehr wenig gewonnen hatte. Eine Einwendung oder Seitenfrage, aus dem Becker'schen Systeme herausgehend, brachte das ganze Gebäude zum Schwanken. Unsere Lehrer bedürfen gar keiner rationellen,

sondern einer historischen Grammatik, einer sinnigen Beobachtung und eindringenden Anschauung der Sprachverhältnisse. Götzinger giebt dafür mehr als Becker, obwohl ihm dessen logische Schärfe abgeht, und auch bei ihm noch Manches zu wünschen übrig bleibt. Was wir bei dieser Gelegenheit hervorheben wollen, ist, daß man sich im Kreise der Volksschullehrer viel zu viel von dem Studium einer systematischen Grammatik verspricht (die sogar immer noch in der Volksschul-Praxis abenteuerlich genug umherspukt), und den viel sichereren und praktischeren Nutzen einer gründlichen Lektüre unserer deutschen Klassiker übersieht. Der einzige Schiller in seinen besten Schöpfungen (etwa nach Götzinger's und Viehhof's Anleitung) tüchtig durchgearbeitet, giebt viel bessere Ausbeute als das unerquickliche Durcharbeiten grammatischer Kategorien, die abstract und leer bleiben müssen, wenn nicht eine längere Anschauung und Beobachtung durch die Lectüre vorangegangen ist. Also erst Lektüre und dann Grammatik, erst elementar-schulmäßige Grammatik, dann systematisch-philosophische, wenn der Volksschullehrer noch Zeit und Kraft dafür übrig behält. Dieß wollten wir nur bei Becker zu bedenken geben.

Was Pestalozzi anbetrifft, so war dieser pädagogische Genius kein Mann der Schrift und Theorie, sondern der That und Praxis; bei ihm war Vieles prophetische Anschauung, das für seine Schüler erst durch die Reflexion und den Gedanken vermittelt und begründet werden mußte. Unsere ganze neuere Pädagogik ist von seinem Geiste durchdrungen, aber erst die Jünger haben die Praxis des Meisters zur Theorie erhoben, beide von ihren Schlacken gereiniget und zugleich so sehr gehoben, entwickelt und verbessert, daß es Thorheit wäre, sich noch

an der Quelle anzusiedeln, wo wir bereits an einem breiten vollen Strome wohnen. Das treffliche Volksbuch „Lienhard und Gertrud" soll keinem Volksschullehrer unbekannt und ein Bewohner seines Bücherschrankes sein, aber für die übrigen Schriften Pestalozzi's, so lehrreich sie namentlich für die Geschichte der Pädagogik sein mögen, giebt es neuere, die sie mehr als ersetzen.

Campe's Schriften nun vollends — die werden jetzt von den Lehrern, die sie angeschafft haben, feil geboten wie faule Fische, aber keiner mag sie mehr kaufen. Aus den Zeiten der Philanthropen sind wir heraus; das Gute und Wahre ihrer Bestrebungen haben wir überkommen, und können es haben, ohne das viele Falsche und Verkehrte ihrer Richtung mit in den Kauf nehmen zu müssen. Der Campe'sche Robinson wird immer als Jugendlektüre*) seinen Werth behalten; aber die eigentlichen Campe'schen Werke haben ihre Zeit gehabt, und jetzt kann sie der Lehrer mit gutem Gewissen ungelesen lassen; es ist ihm darum noch keine Sonne untergegangen.

Derselbe Fall ist es mit Basedow. Man redet wohl noch von seinem Philanthropin in Dessau, und daß er die Buchstaben habe aus Zuckerteig kneten lassen: aber kaufen und studiren wird ihn Niemand mehr, da er noch viel weniger bietet als Campe.

Warum hat der Herr Schulrath anstatt Campe und Basedow nicht Denzel und Schwarz genannt? Bei diesen ist das Capital ungleich sicherer angelegt und die Zinsen stehen dabei ungleich höher.

---

*) Obwohl das Campe'sche daran auch das Schlechteste ist — wir meinen die Reflexionen und Einschiebsel.

5.

In der angezogenen Graffunder'schen Randbemerkung heißt es weiter:

„Jedes tüchtige Buch lehrt den Lehrer lehren, wenn es auch gar nicht in der Absicht verfaßt ist. Gegen die absichtlich dazu verfaßten hat man Ursache, sehr mißtrauisch zu sein."

Mißtrauisch möchten wir nicht gegen ein Buch sein, bloß aus dem Grunde, weil es absichtlich zum Lehren verfaßt ist; lassen sich doch viele sehr wesentliche Stücke des Lehrens nur aus gewissen Büchern gewinnen, die „absichtlich" dazu verfaßt sind. Dagegen stimmen wir dem Herrn Verfasser vollkommen bei, daß ein Buch nicht immer von einem Pädagogen und Schulmanne geschrieben sein muß, um Pädagogik zu lehren, daß ein guter Roman oft mehr davon enthält, als ein schlechtes „Lehrbuch der Pädagogik," und daß eine freie allseitige Bildung des Lehrers der Praxis oft mehr frommt, als die Lektüre vieler sogenannten „praktischen Anweisungen." Jedes tüchtige Buch, tüchtig durcharbeitet, lehrt den Lehrer lehren; — aber — der tüchtigen Bücher giebt es eine Menge, und der arme Schullehrer sieht den Schulrath fragend und verlegen an: Welche trefflichen Bücher sind denn zu lesen? Wo anfangen, wo aufhören? Ist die Lektüre etwas Willkürliches, das dem Zufall überlassen bleibt? Wenn nicht, welches Gesetz soll sie leiten und regeln? — Auf diese Fragen giebt die Randbemerkung keine Antwort; wir wollen wenigstens eine versuchen, in aller Kürze.

Vorweg ist zu bestimmen, was man denn unter dem Worte „Lektüre" verstehe? Wir rechnen nicht dahin etwa Anweisungen zum Rechnen oder zu Stylübungen, kein Hand-

buch oder Kompendium. Das ist das Handwerkszeug des Lehrers, welches unmittelbar dem Unterrichte des Lehrers dient, und ohne welches er nicht wohl gegeben werden kann. Der Lehrer kann sich das Handwerkszeug selbst anfertigen, wenn er dazu in den Stand gesetzt ist; wo nicht, muß er es fertig kaufen; er muß sogar mit seinen Instrumenten wechseln, ein altes, unbrauchbar gewordenes bei Seite legen und das neuere kaufen, wenn er die neuere bessere Waare liefern will, die ohne das entsprechende Werkzeug nicht geliefert werden kann. Hier ist also gar keine Frage, ob ein Buch angeschafft werden soll, oder nicht, wofern es überhaupt nicht an der conditio sine qua non, dem Gelde, fehlt. Es kommt nur darauf an, zur rechten Zeit zu erfahren, wann und wo ein besseres Instrument angefertigt, welches sein praktischer Nutzen und seine Bedeutung für den Unterricht sei: dafür hat die pädagogische Zeitschrift zu sorgen. Diese gehört bereits zu der Lektüre des Lehrers, denn sie dient dem Unterrichte nicht unmittelbar, sondern mittelbar. Jede Schrift, die mittelbar dem Unterrichte dient, sei es zur gründlichen Vorbereitung im Besondern, oder zur Bildung des Lehrers im Allgemeinen, begreifen wir unter der Lektüre. So dienen Reisebeschreibungen dem geographischen, Biographien dem geschichtlichen, Kommentare von Dichtern dem sprachlichen, eine Charakteristik der Bibel dem Religions-, eine Erziehungslehre dem ganzen Unterrichte — mittelbar, und bilden die Lektüre des Lehrers. Je näher dieselbe mit der Präparation auf die Lehrstunde in Verbindung steht, um so nothwendiger ist sie. Will z. B. der Lehrer in der Geographie anschaulich unterrichten, so muß er möglichst ausgeführte Detailbilder liefern, z. B. von einer Steppe, einer Alpenlandschaft,

der Polarnatur; und dazu gehört, daß er sich Werke wie Alexander v. Humboldt's Ansichten der Natur, Kohl's Reise in die südrussische Steppe, Capitän Roß' Reise in das Eismeer u. dgl. zu verschaffen sucht (durch Leihen, was in den meisten Fällen nicht schwer ist), und durchliest. Diese Arbeit für den Unterricht liefert bereits eine Erholung von demselben, und das ist das andere Merkmal der Lektüre. Beide Merkmale aber: die mittelbare Beziehung auf den Unterricht und die Erholung in der Arbeit werden zur Zeit noch von den Meisten übersehen und verkannt. Die Mehrzahl denkt bei dem Worte „Lektüre" an Schlafrock und Pantoffel — an ein Buch, das „amüsirt." Man will ausruhen von der Last der Arbeit, will aus dem prosaischen Zustande der Gegenwart heraus, die Phantasie wird nun spazieren geführt und zum ersten besten Romane aus der nächsten Leihbibliothek wird gegriffen. Andere haben wohl den Drang, etwas Nützliches zu lesen, aber es ist ihnen gleich, welches Buch ihnen gerade in die Hände kommt, sie greifen bald hier- bald dorthin, wie es gerade eine augenblickliche Laune mit sich bringt. Das Alles ist keine Lektüre, sondern Leserei, eine Untugend, die nur zu leicht in das Laster übergeht. Die Lektüre beruht auf selbstbewußter Wahl, und muß stets einem wahren, klar erkannten Bedürfnisse entsprechen. Dieß kann zuweilen bloße Erholung und Abspannung sein, und warum sollte ein fleißiger Lehrer nicht einmal in der Ferienzeit einen Roman zur Hand nehmen? Aber er wird — und da zeigt sich alsbald der Unterschied von Lektüre und Leserei — in seiner Wahl immer noch kritisch verfahren, nur Klassisches wählen, nicht bloß mit der Phantasie, sondern auch mit der Reflexion lesen, und z. B. exzerpiren, wo es prägnante

und charakteristische Stellen giebt. Wer erst das Lesen mit der Feder in der Hand versteht, der versteht auch die Lektüre, denn er ordnet sie nun einem bestimmten Zwecke unter, und das Lesen wird nicht getrieben des Lesens willen und um die Zeit todtzuschlagen.

Die, welche sich dem rohen Lesetriebe hingeben, werden stets eine geistige Leere empfinden, sich unbefriedigt und unbehaglich fühlen, von dem Genusse nicht gestärkt und (wie es bei der wahren Lektüre der Fall) zur strengen Geistesarbeit tüchtiger, sondern nur schlaffer und untüchtiger werden. Das wahre Vergnügen nämlich kommt nur aus dem Bewußtsein der innern Harmonie zwischen unserer Thätigkeit und unserem Sein, und aus dieser harmonischen Einheit muß die Lektüre hervorgehen, beides als Frucht und Saamen, um sie immer von Neuem zu erhalten und zu befestigen. Es ist da das utile mit dem dulce auf das Genaueste verbunden; dieses ist erst ersprießlich, wenn jenes dazu kommt, da hingegen letzteres als bloße Leckerei dem Magen verderblich wird, wenn jenes fehlt. Versuche es nur einmal, lieber Lehrer (so du es noch nicht erfahren hast), und laß deine Praxis den Mittelpunkt sein, um den sich deine ganze theoretische Thätigkeit herumlegt und gruppirt, und du wirst zu deiner Ueberraschung und Genugthuung wahrnehmen, wie fruchtbar, wie bildend und fördernd nun dein Studium wird, wie die Praxis selbst erleuchtend und erklärend auf die Theorie zurückwirkt, und sie zum Leben, zum frischen, grünen Leben — erweckt, da sie vorher „grau und todt" war. Und liegt nicht in jedem Stoffe, auch in dem individuellsten und speziellsten, ein Allgemeines, rein Menschliches? Diese Saite berühre und laß sie tönen und wiedertönen in deinem Gemüth. Welcher Genuß liegt nicht

in dem Studium der Geschichte, namentlich für den, der sie biographisch zu fassen versteht? Kommt dazu noch die Lektüre guter Selbstbiographien, zum Beispiel die unseres Arndt, — auch Raumers Geschichte der Pädagogik ist biographisch gehalten, — wobei die von Diesterweg herausgegebenen „das pädagogische Deutschland der Gegenwart" nicht zu übersehen, so giebt solches sammt dem ohne Unterlaß fortzuführenden Studium der deutschen Klassiker eine so reiche, allseitig bildende Lektüre des Volksschullehrers, welche ihm zugleich praktische Philosophie und Psychologie ist, das Studium systematischer und abstrakter Werke, den Rosenkranz wie den Beneke, völlig entbehrlich macht, und dabei ein Vergnügen und eine Unterhaltung gewährt, wie sie kein Roman oder Unterhaltungsbuch dem rohen Leser zu geben vermag. Wer nur erst an eine gesunde, kräftige Speise gewöhnt ist, dem wird auch alles Fade und Süßliche zuwider, und der wird instinktmäßig die gesunde Speise wählen.

Wir können aber unsere Randbemerkungen nicht schließen, ohne unserem Unwillen Luft zu machen über die wahrhaft betrübende Erscheinung, daß unsere Volksschullehrer-Seminare die deutsche Lektüre nicht nur nicht zum Unterrichtsgegenstande, der eine besonders sorgsame Behandlung verdient, gemacht, sondern unsere Klassiker sogar zur Kontrebande herabgesetzt haben und als „Allotria" sie mit „Clauren und Konsorten" in einen Sack stecken. Diese unverantwortliche Barbarei ist hauptsächlich Schuld an der heillosen Leserei, an welcher so viele wackere Lehrerseelen kranken und siechen. Wie sollen sie lesen, so sie es nicht lernen, wie soll die Zunge schmecken lernen, so ihr die Speise versagt wird? Das religiös-kirchliche Leben hat für die Lektüre seine Rechte in der Volksschule, wenigstens in der protestantischen, geltend

gemacht durch die deutsche Bibel und die deutschen Kirchenlieder; wo ist aber die andere Seite des geistig-sittlichen Volkslebens, das nationale Ethos, vertreten? Unsere National-Litteratur, wenn sie ihren Namen nicht Lügen strafen will, muß auch dem Volke zu Gute kommen. Das ist ein ebenso nothwendiger als wichtiger Schritt, wenn das deutsche Volk seiner Nationalität inne werden und freudig weiter schreiten soll in seiner sittlichen Entwickelung, die nur möglich ist auf Grund und Boden seiner Nationalität.

2.

Die Idee der Volksschule. *)

Die Volksschule und ihre Nebenanstalten. Von Dr. E. Anhalt. Jena, Mauke, 1846.

Der Verfasser will die **Idee** der Volksschule zur Geltung bringen, wie sie in ihrer Totalität, unabhängig von dem, was Staat und Kirche aus ihr machen möchten, sich darstellt. Nach dieser Idee wird das, was sie bisher geleistet hat, gemessen, und das, was sie leisten soll, gefordert. — Die Einleitung beginnt mit der Bemerkung, daß, während man auf der einen Seite auf eine Erweiterung des Volksschulunterrichtes dringe, man auf der anderen Seite die Lehrobjekte der Volksschule möglichst beschränken, ihre ganze Einrichtung möglichst vereinfachen, „ihre ganze Tendenz umlenken und z. B. die Bande, die sie früher an die Kirche knüpften und dieser unterordneten, wieder anknüpfen wolle." Dieses Zurückgehen auf überwundene Zustände sei eine Fessel, mit der man die freie Entwicklung des Volksgeistes zu hemmen die Absicht habe. Eine Vereinfachung des Volksschulunterrichtes sei allerdings vonnöthen, aber diejenige der

*) Pädag. Monatsschrift von Löw, 1847, 8.

Einheit, welche die Verschiedenheiten und Grade der Volksschule, wie selbige aus der Scheidung der Stände und ihrer verschiedenen Bedürfnisse hervorgegangen sei, aufhöbe. Die Volksschule muß sich konzentriren, und von Neuem zur Macht werden, welche jede Reaktion, und zunächst die, welche sie äußerlich beschränken will, überwinden wird. Die Volksschule darf keine andere Schranke gelten lassen, als die ihrer Idee; in der Verwirklichung dieser hat sie einen festen Mittelpunkt, so daß sie sich nicht verliert und in der Ausbreitung schwächt, aber sie hat auch eine unwiderstehliche Tendenz, sich zu erfüllen, mit der sie Alles in ihren Kreis zieht, was zu ihrer Selbstdarstellung gehört. Es kommt daher gegenwärtig hauptsächlich darauf an, den Begriff der Volksschule fest zu bestimmen und ihre Aufgabe sicher zu begrenzen, um ihre gesammte Thätigkeit als eine in ihrer Gliederung einige zu fassen."

Der Begriff der Volksschule wird nun in der Art festgestellt, daß die Volksschule die schlechthin allgemeine Bildungsanstalt für alle Klassen der Gesellschaft, alle Stände und Berufsarten sei, und so die Einheit des Volkes darstellen und verwirklichen müsse. Darum müsse der Unterschied, der zwischen Land- und Stadtschulen und wieder zwischen den Stadtschulen verschiedenen Grades besteht, möglichst ausgeglichen werden. Die Vermögensumstände der Eltern hätten hauptsächlich diesen Unterschied hervorgerufen, aber die Volksschule habe es nicht mit den Eltern und ihrem Vermögen zu thun, sondern mit den Kindern des Volkes, die gleichen Anspruch auf Erziehung hätten. Diesen gleichen Anspruch zu befriedigen, sei Sache der Gemeinden und des Staates, und so lange beide noch nicht das wären, was sie sein sollten, Sache

von Vereinen, welche in unserer Zeit die Bestimmung hätten, den jenseitigen Staat, wie er über dem Volke stehe und nicht die Selbstbestimmung des Volkes sei, dadurch aufzuheben, daß sie von unten herauf das gesammte Volksleben umgestalteten, so daß dieses selber die Schranke, die der Staat ihm setze, durchbrechen würde.

Verweilen wir hier ein wenig. Man hat bisher die Ausdrücke „Elementar- und Volksschule" theils promiscue gebraucht, theils beide als zwei verschiedene Namen für verschiedene Dinge einander entgegengesetzt, indem man unter Elementarschule diejenigen Schulanstalten begriff, welche den Grund jeglicher Bildung für jeden Stand und Beruf zu legen haben, welche Bildung eben deßhalb Elementarbildung genannt wird, weil sie die Elemente alles Wissens und aller Fertigkeiten darreicht, die natürliche Grundlage für alle Schulbildung überhaupt giebt. Diese „Elemente" muß jeder Schüler durchmachen, gleichviel ob privatim oder öffentlich, bei einem Hauslehrer, in der Vorbereitungsklasse eines Gymnasiums, in der untersten Klasse (Elementarklasse) einer Realschule oder in der niederen Abtheilung einer Volksschule. Der Unterschied von „Ständen" kann bei der Elementarschule gar nicht in Betracht kommen, da sie für das gesammte menschliche Wissen den Anfang bildet — Humanitätsschule (allgemeine Menschenbildungsanstalt) schlechthin ist. Mit vollendetem 10. Jahre kann man die Elementarschulbildung als vollendet betrachten, und nun theilt sich das, was bisher in ungeschiedener Einheit beisammen war, in drei verschiedenen Richtungen, mit Rücksicht auf die künftige Lebenssphäre, welcher die Schüler angehören werden. Insofern sie in derjenigen Sphäre der Gesellschaft verbleiben, die wir in der engeren Bedeutung des Wortes

„Volk“ nennen, gehen sie über in die Volksschule, insofern sie sich dem höheren Gewerbestande widmen, in die Real- (höhere Bürgerschule), oder insofern sie denjenigen Ständen angehören wollen, die eine gelehrte Vorbildung erfordern, in das Gymnasium. Alle drei sind Standesschulen, d. h. ihre Schüler gehen in diese oder jene, weil sie diesem oder jenem Stande angehören werden. Sie haben aber nur eine Berufs**gattung** im Auge, keine Berufs**species**, sie wollen nicht abrichten (dressiren) für gewisse äußere Lebenszwecke, sondern sie wollen innerhalb ihrer Sphäre eine allgemeine menschliche (humanistische) Bildung erzeugen, mit anderen Worten: sie wollen durch den Unterricht erziehen. Die individuelle Gestaltung des Unterrichts, bedingt durch die künftige Stellung des Schülers im Leben, schließt aber das humanistische Element nicht aus, sondern ein.

Da die Volksschule auf einen bestimmten Lebenskreis Rücksicht zu nehmen hat, so muß sie die Elementarbildung ihrer Schüler zum Abschluß bringen, darf solche nicht in wissenschaftliche Bahnen überleiten, wie es in der Real- und Gymnasialschule geschieht, sondern muß, auf dem Gebiete des Elementarischen verharrend, an einzelnen individuellen Objekten ein Ganzes zu gewinnen trachten, während die wissenschaftlichen Lehranstalten die Elementarbildung, zu einer langen, streng gegliederten und eng verbundenen Kette ausspinnen, die viel später ihr Ende erreicht, als die Volksschule das ihrige. Diese kann darum auch nicht verlangen, daß alle Schüler in ihr verbleiben sollen so lange, bis sie ihren Kursus beendigt hat — in Preußen bis zum 14. Jahre, denn die Bildung, welche der Volksschüler in seiner Schule empfängt,

erhalten die übrigen Schüler auch in der ihrigen, nur in anderer Weise und durch reichere Mittel.

Haben wir jetzt von der einen Seite die Volksschulbildung, als „Standesbildung" betrachtet, und den Begriff des „Volkes" in seiner engeren Bedeutung gefaßt: so müssen wir nun aber auch von der anderen Seite die Volksschulbildung als „Volksbildung" im allgemeinsten Sinne auffassen, wo alle Standesunterschiede zusammenfallen, und in der Volksschule jene Bildung hervortritt, welche dem Volke im Ganzen und Großen gemeinsam sein, in der es sich als Ganzes fühlen und erkennen soll. Das Volk steht nämlich zu den sogenannten „höheren Ständen" nicht in einem abstrakten Gegensatze, so daß es eine abgeschlossene Kaste bildete, wie weiland in Aegypten. Sämmtliche Stände entwickeln sich vielmehr aus dem Volke heraus, ruhen auf ihm, als ihrem gemeinsamen Grund und Boden; das Volk bildet die unmittelbare Einheit, welche die Mannigfaltigkeit der Ständeunterschiede aus sich entläßt. Das Volk ist in den höheren Ständen aufgehoben, aber nicht negirt, sondern konservirt — das Volk ist das Allgemeine, die Stände sind die Besonderung dieses Allgemeinen, das aber in den Individuen verbleibt. Darum wird eben die Gesammtheit der Glieder eines Staates „Volk" genannt, insofern man von den Ständen abstrahirt, das unmittelbare Leben und Sein der Gesellschaft im Auge hat. In diesem Sinne erließ Friedrich Wilhelm III. einen Aufruf: „An mein Volk," und in diesem Sinne soll jede Schule ihre Schüler zu einem Volksbewußtsein bilden. Eben diese Bildung wird aber in ihrer spezifischen Natur, in ihrem Wesen am reinsten und entschiedensten hervortreten müssen in der Volksschule, wie die spezifische Natur des Volkes

im Allgemeinen klar hervortritt bei dem „gemeinen Manne“ Die Volksschule giebt ihre Bildung rein mit den Mitteln des Volkes selber, wie sie in seiner Sprache, seiner Geschichte, seinem Anschauungskreise, seiner Kultursphäre liegen, während die „höheren“ Schulen fremdartige Kulturelemente herbeiziehen, und im Gegensatze dieser, nicht unmittelbar, sondern mittelbar ein Volksbewußtsein erzeugen, daß nicht mehr für sich, als solches in seiner ursprünglichen Einfachheit erscheint. Nur im Gefühl und in der Anschauung ist Unmittelbarkeit und Einfachheit, und diese Einheit in Bezug auf das Volksbewußtsein stellt die Volksschule dar, denn sie beharrt auf dem Standpunkte der Anschauung. Das Volksgefühl und das von der Anschauung des eignen Volkslebens getragene Volksbewußtsein ist die geistige Copula, welche alle Stände verknüpft, und insofern ist auch die Volksschule das gemeinsame Bildungs-Institut für alle Stände, muß also auch, wofern nicht alle Schüler in ihr verbleiben, in die „höheren“ Schulanstalten hineinragen, in diesen konservirt bleiben und nicht negirt werden.

Nun liegt die Frage nahe, ob die Realschulen und Gymnasien nicht besser thun würden, von der Elementar- und Volksschule, welches sie zum Theil noch sind, sich ganz zu befreien, und ihre Bildung erst nach Vollendung des Volksschulkursus zu beginnen? Dr. Anhalt bejaht diese Frage unbedingt; wie die Sachen aber jetzt noch stehen, scheint es dem Referenten viel wichtiger, zu fragen: Was haben unsere Volksschulen zu thun, um das zu werden, was sie sein sollen? Denn erst dann, wenn sie aus ihrem bisherigen Schwanken heraus sind, und ihre Aufgabe erkannt haben, können sie Anspruch machen auf allgemeinere Berechtigung. Bis jetzt sind sie entweder

bloße Elementarschulen oder halbe Standesschulen gewesen; haben auch wohl in den Städten kokettirt mit Gymnasium und Realschule, — aber ihr eigentliches Wesen oft verkannt und nicht zu realisiren verstanden. Dieser Halbheit abzuhelfen, mag das Buch des Dr. Anhalt einen guten Antrieb geben. Die Idee der Volksschule ist eine fest bestimmte, unwandelbare, und wenn auch, was die Quantität des Unterrichts betrifft, immer die Stellung der Eltern modifizirend einwirken wird: so soll doch und darf doch nie das Wesen des Volksschulunterrichts darunter leiden. Wir stimmen namentlich dem Verfasser von Herzen darin bei, daß auch der Aermste im Volke das Recht hat, eine allgemein-menschliche Bildung zu verlangen, und daß da, wo die Armuth der Eltern und der Kommune eine solche Bildung nicht zu realisiren vermag, der Staat helfend einzugreifen die Pflicht hat. Oft macht der Staat bloß von seinem Rechte der Oberherrschaft Gebrauch, ohne der Gemeinde die Last zu erleichtern, die sie für ihre Schulen trägt. Diese halbe, unentschiedene Stellung der Volksschule zwischen Staat und Gemeinde ist eins der größten Hindernisse, die der Verwirklichung ihrer Idee in dem Wege steht. Das andere Hinderniß liegt aber darin, daß man das Allgemeine nicht im Besonderen zu fassen weiß, daß man, um die humanistische Seite der Volksschule zu retten, diese gar nicht als Standesschule mehr will gelten lassen. Man geräth dann leicht, wie es auch bei Anhalt der Fall, in die abstrakt philosophische Allgemeinheit.

Wenn der Verfasser mit Beziehung auf Preußen von der äußeren Beschränkung und Vereinfachung des Volksschulunterrichtes einen Rückschritt befürchtet, so sollte er billig unterscheiden zwischen extensiver Beschränkung der

intensiven Hebung willen, und zwischen Vereinfachung mit **intensiver Beschränkung.** Wenn Männer wie die Schulräthe Weiß in Merseburg, Grafsunder in Erfurt, O. Schulz in Berlin (um nur an naheliegende Beispiele zu erinnern) auf ein einfaches Lehrsystem in unseren Volksschulen dringen: so geschieht das im Interesse des Fortschrittes, auch keineswegs gegen den Geist der preuß. Staats-Regierung, obschon eine gewisse Partei mit diesem Fortschritt allerdings einen Rückschritt, nämlich eine neue Bevormundung und Beschränkung der Volksschule im Sinne hat. Auch daran müssen wir festhalten, und es wird das gleichfalls kein Rückschritt, sondern ein Fortschritt sein, daß die Volksschule mit der Kirche den Bruderbund zu schließen, und ihre Beziehung zum kirchlichen Gemeindeleben nicht als gleichgültig oder gar ihrem Wesen widersprechend zu betrachten habe, denn es ist ja eine ihrer Hauptaufgaben, ein christliches Volksleben zu begründen. Diese Forderung werde nur recht ordentlich und konsequent betont, denn sie schließt die andere in sich, daß unsere bisherige „Kirche" gleichfalls der Volksschule die Hand reichen, den Volksgeist in sich aufnehmen, zu den ihrigen machen, mit Einem Worte auch zur Volksschule werden müsse, wenn eine christlich-sittliche Erziehung des Volkes gewonnen werden soll.

Nun möge der Verfasser fortfahren: „Wenn die Volksschule," sagt er mit Beziehung auf ihren Begriff, „die allgemeine Schule sein und die unmittelbare Einheit des Volkes in sich darstellen soll; das Wesen der Erziehung überhaupt aber darin besteht, daß in ihr das Volk sich fortsetzt (Wie so?) und mit dieser Fortsetzung entwickelt (nach welchem Ziele hin?), so hat die Volksschule

das allgemeine Bewußtsein des Volkes fortzupflanzen, und zwar, wie es ein reell-allgemeines, im gesammten Volksleben wirkliches ist, nicht wie es sich ideell über dem Volksleben gestaltet und wissenschaftlich allgemeine Form giebt, hierdurch aber ein exklusives wird." Der Verfasser hätte statt der allgemeinen Ausdrücke von „allgemeinem Bewußtsein" ꝛc. dasselbe bestimmt charakterisiren sollen. Was meint er mit der idealen, wissenschaftlichen allgemeinen Form des Volksbewußtseins? Dieses ist nur ein solches, nämlich **Volks**bewußtsein, insofern es sich im Volke realisirt, aus dem Volke entwickelt. Die Idee aber von diesem Volksbewußtsein kann sich das Volk nicht bilden, denn es lebt in der Unmittelbarkeit der Anschauung, ist in der Entwicklung seines Bewußtseins befangen. Diese Idee muß dem jedoch klar geworden sein, der zur Bildung des Volkes berufen ist, also auch dem Volksschullehrer, und eben diese Idee ist nichts „Exklusives," von dem im Volke wirklichen Bewußtsein Verschiedenes, sondern nur die allgemeine Gedankenform desselben, der Ausdruck seines Wesens, der Einheit, in welcher die mannigfaltigen Gegensätze in der Entwicklung zusammen kommen, und aus der sie hervorgehen. Diese Idee kann nicht bloß von dem „vorhandenen" Bewußtsein abstrahirt werden, sondern ist auf Grund der Anschauung des Volkslebens nach seiner geschichtlichen Entwicklung denkend zu erzeugen, denn sie erscheint nie vollständig in der Wirklichkeit; diese stellt immer nur ein Moment jener dar, und die Entwicklung besteht ja eben darin, daß die Einseitigkeit und Unvollkommenheit der Realität aufgehoben wird und weiterstrebt zur Vollkommenheit der Idealität. Wenn die Erziehung und der Unterricht, welche das Volksbewußtsein bilden sollen, kein Ideal haben, das

über der Wirklichkeit steht, so sind sie völlig unnütz, ja im Widerspruch mit sich selbst, denn Erziehung ist Entwicklung, nicht Tradition. Soll das Volksbewußtsein sich selber fortpflanzen? oder soll es die Volksschule fortpflanzen, wie es in einer bestimmten Zeit vorhanden ist? Nein sie soll es weiter entwickeln, das will auch Dr. Anhalt. Aber nun entsteht eben die Frage: Wohin und wozu? Dr. Anhalt antwortet: „Der Gegenstand des Volksbewußtseins ist einfach die Objektivität, d. h. die unmittelbare und konzentrirte Anschauung dessen, was dem Volksgeiste sich als das Prinzip und die Macht der Objektivität darstellt, und seine eigene Tendenz ist." Was ist denn aber dies Prinzip und diese Tendenz? Dr. Anhalt fährt fort: „Das Bewußtsein des Volkes ist Gottes- und Weltbewußtsein, und dieses Bewußtsein bleibt in der ganzen Breite des Lebens, in der es sich bethätigt und erzeugt, und in den unendlich mannigfaltigen Formen, die es annimmt, doch ein einiges. Die Gegensätze, in die es bei seiner Entwicklung auseinanderklafft, und die sich oft feindlich gegenüberstehen, haben doch eine gemeinschaftliche Basis, aus der sie herausgetreten sind, und eine Versöhnung, die in der Zukunft liegt. (sic!) Die Volksschule soll das Volksbewußtsein als ein einiges darstellen, d. h. insofern es ein mit sich fertiges, das Resultat früherer Kämpfe und Gegensätze — oder insofern es ein mit sich versöhntes ist, was schon der Fall sein kann, wenn auch der Kampf noch äußerlich fortdauert." Wenn der Kampf noch fortdauert, so ist auch das Bewußtsein noch nicht mit sich versöhnt, so strebt es nach einer höheren Stufe, die noch nicht realisirt ist, nach einer Versöhnung, die, wie der Verfasser ganz richtig sagt, in der Zukunft liegt. Was ist aber mit der Bestimmung

gewonnen: das Volksbewußtsein ist Gottes- und Weltbewußtsein? Sehr wenig, denn ein Gottes- und Weltbewußtsein ist noch kein Volksbewußtsein, und gerade das Hauptprädikat, das von vornherein betont werden mußte, nämlich, daß das Volksbewußtsein ein germanisch-christliches sein müsse, wie es in der Kirche sich zur konkreten Anschaulichkeit herausgebildet und im Staate geschichtlich entwickelt und in der deutschen Literatur einen Ausdruck gewonnen hat — davon wird geschwiegen. Wenn die Volksschule nach Dr. Anhalt die Aufgabe hat, das Volksleben in seiner Realität fortzupflanzen, so muß er auch zugeben, daß zu dieser „Realität" das kirchliche Leben gehört. Da es dem Verfasser um eine strenge begriffliche Deduction zu thun ist, so sollte er prinzipielle Bestimmungen, wie die angeführte, nicht gelegentlich nachher beibringen, sondern an die Spitze der Entwicklung stellen. — So führt er bei seiner Herleitung der Lehrobjekte der Volksschule den Sprachunterricht gar nicht mit auf, „weil dieser das Element des gesammten Unterrichts ist." Das ist zwar eins von den Prädikaten, welche diesem Unterrichtsobjekte zukommen, aber damit ist noch keineswegs das Wesen desselben begriffen. Der Verfasser theilt die Unterrichtsgegenstände ein in materiale, mechanische und formale. „Die materialen Lehrobjekte geben den Inhalt des Bewußtseins, die mechanischen die äußern Fertigkeiten, welche die Selbstäußerung und Selbstbethätigung vermitteln, die formalen bilden die Organe der Auffassung und individuellen Bethätigung." „Die materiellen Lehrobjekte sind in der Volksschule Religion und Geographie (der Verfasser schließt in diese Naturlehre und Geschichte ein), die mechanischen das (mechanische) Lesen und Schreiben, die formalen Mathematik (Formen-

lehre und Rechnen), Zeichnen und Singen." Wir fragen billig: Bilden denn bloß Rechnen und Zeichnen ꝛc. die Organe der Auffassung und individuellen Bethätigung, nicht auch Schreiben und Lesen, Geographie und Religion? Giebt nicht die Formenlehre und das Rechnen eben so gut dem Geiste eine Materie zu verarbeiten als die Geographie? Giebt es denn in der Volksschule Lehrobjekte, die bloß mechanische, bloße Mittel sind? Der Verfasser hat einige Seiten zuvor ganz richtig bemerkt, daß der Gegensatz rein geistiger und rein mechanischer Thätigkeiten in der Volksschule gar nicht hervortreten dürfe; nun sollte er noch dazu bemerken, daß Ausdrücke wie „materiales Lehrobjekt" reine Tautologien sind, denn ein Objekt ist ja nur dadurch Objekt, daß es eine Materie hat. Am Schluß des Abschnittes bemerkt der Verfasser, daß die Scheidung in materiale, formale und mechanische Lehrobjekte keine abstrakte Scheidung begründen solle, aber die Eintheilung ist schon eine abstrakte Scheidung.

Referent hat im Vorstehenden absichtlich einige Punkte negirend hervorgehoben, weil der Verfasser sein Buch in einer sehr strengen und vornehmen philosophischen Sprache geschrieben hat, die nur zu sehr dem nicht philosophischen Leser imponiren wird, um den letzteren zu veranlassen, die Schrift vorsichtig und umsichtig, prüfend und beobachtend zu lesen, und nicht jeden Satz wie ein Orakel auf- und anzunehmen. Herr Dr. Anhalt ist aber ein so scharfer und tüchtiger Denker, daß man auch da, wo man nicht seiner Meinung sein kann, gefördert und auf das Wesen des Gegenstandes hingeführt wird.

Um nun den geneigten Leser auf den reichen Gedankenschatz, der sich ihm aufthut, und auf die tiefe

psychologische Anschauung der Volksschule, die sich ihm eröffnet, aufmerksam zu machen, wollen wir Einiges aus dem Abschnitte „Die Methode“ ausheben. Bei Erwähnung der künstlichen Anschauungsmittel heißt es: „Besonders ist es Zeit, an systematische, gut bearbeitete Bilderbücher zum Gebrauch der Volksschule zu denken. Es wäre unverantwortlich, jetzt, wo gut kolorirte Kupferwerke viel wohlfeiler als früher, in der Zeit der orbes picti und Bilderbücher, zu haben sind, nicht Sammlungen solcher zur Unterstützung besonders des geographischen und zur Grundlage des deutschen Unterrichts — der nach unserer Ansicht die Mittheilung naturhistorischer und geschichtlicher Kenntnisse einschließen soll — anlegen wollte. Der Unterricht in der Volksschule darf durchaus nur so weit ausgedehnt werden, als die Mittel zur Veranschaulichung vorhanden sind, und es wäre besser, ihn auf das geringste Maaß zurückzuführen, wenn diese Mittel fehlen, als das Kind mit leeren Namen und Worten zu belasten. Allerdings aber lieber keine Bilder als schlechte Farbenkleckſereien und deshalb, weil gute Bilderbücher für die Schüler immer zu theuer kommen würden, ein möglichst reichhaltiges, sauber und schön ausgeführtes Bilderbuch für die Schule. Zur Uebung der inneren Anschauung ist es außerdem vortheilhafter, wenn der Schüler genöthiget ist, sich das vorgelegte Bild in einer bestimmten Zeit fest einzuprägen, als wenn er es in den Händen hat. Das Schulbilderbuch würde etwa in 5 Abtheilungen zu enthalten haben: 1) Darstellungen aus dem Gebiete der drei Naturreiche, von dem Bekannten zum Unbekannten fortgehend; 2) berühmte Bauwerke und historische Monumente; 3) Landschaftsbilder, Städte, Märkte u. s. w.; 4) ethnographische Darstellungen, von der physischen Eigenthüm-

lichkeit, der Tracht, den Werkzeugen der Völker zur Veranschaulichung besonderer Sitten und Gebräuche fortschreitend; 5) historische Bilder, sowohl aus der biblischen als der sogenannten Profan- und vorzugsweise der vaterländischen Geschichte." Namentlich den letzten Punkt sollten sich die Volksschullehrer ad notam nehmen; bei gutem Willen läßt sich Manches thun. Wir haben freilich kaum angefangen, von einer deutschen Volksschule zu reden, und es wird noch ein Weilchen dauern, bis deutsche Bauwerke, deutsche Sitten, deutsche Männer den Volksschülern in guten Bildern zur äußeren wie zur inneren Anschauung kommen. Aber die Zeit rückt doch näher; Referent hat sich über das kräftige und wahre Wort, das in dieser Beziehung im 1. Hefte der pädagogischen Monatsschrift geredet ist, namentlich gefreuet, und möchte diese Saite recht oft angeschlagen wissen.

In dem eben angeführten Abschnitte heißt es weiter: „Zur Uebung der inneren Anschauung ist die Reproduktion wesentlich. Sie ist zunächst eine rein nachahmende, bei der es auf die Schärfe und Bestimmtheit der äußerlichen Auffassung ankommt. Jeder Unterricht, der eine Fertigkeit auszubilden hat, muß mit dieser Nachahmung beginnen. In ihr ist auch die innerliche Wiederholung einer äußerlich angeschauten Thätigkeit begriffen. Die zweite Art der Reproduktion ist die kombinatorische. Der Lehrer ruft bestimmte Anschauungen — Erinnerungen — im Kinde auf, und läßt sie verbinden. Ist hierdurch das Kind geübt, die Anschauungen, die es bedarf, willkürlich in sich hervorzurufen und in einen Zusammenhang zu bringen, der kein unmittelbar gegebener ist, so schreitet es zur ungebundenen Wiederholung gegebener Anschauungsreihen, zur freien Nachbildung von Be-

schreibungen weiter. Die freieste Reproduktion ist die Bearbeitung eines gegebenen Materials, die selbständige Darstellung eines Objekts ohne Vermittlung des Lehrers. — Die Reproduktion ist von der größten Wichtigkeit für die Methode, als deren zweites Gesetz man aufstellen kann: laß alles Gegebene wieder geben. Dieses Gesetz entscheidet den Streit zwischen der akroamatischen und dialogischen Lehrform. Offenbar muß dem Schüler Etwas gegeben sein, ehe man Etwas aus ihm heraus entwickeln kann. Der Schüler muß zunächst auffassen und nachahmen, und zwar streng nachahmen; diese Stufe ist bei ihm auch in den Unterrichtsgegenständen, die keine Fertigkeit, sondern ein Wissen erzielen, und auf die sich der Streit über die Lehrform allein beziehen kann, nicht zu ersparen. Der Lehrer muß vorsprechen, das Kind nachsprechen und auswendig lernen, allerdings nichts Unverstandenes. Der Lehrer muß das Vorgesagte analytisch zerlegen und erklären, wobei er sich allerdings der dialogischen Lehrform bedienen wird; er kann und darf aber auf dieser Stufe das Kind nicht mit Fragen quälen, bei deren Beantwortung es sich nicht an ein Gegebenes, Vorliegendes halten kann. Die Hauptsache bleibt, daß das Kind Etwas in einer bestimmten gegebenen Form aufnehmen und festhalten muß. Dagegen ist die kombinatorische Reproduktion ganz eigentlich das Feld für die dialogische Lehrform. Hier wird der Schüler als in und außer der Schule selbständig anschauend vorausgesetzt, und die in seinem Inneren aufgehobenen Anschauungen werden nachgerufen, um sie zu gruppiren. Der Schüler wird von dem Lehrer in Thätigkeit gesetzt und diese Thätigkeit auf ein Ziel geleitet, das dem Schüler unbekannt ist, so daß er von dem Resultate, das ihm

zuletzt entgegentritt, selbst überrascht wird. Der Lehrer läßt also, indem er den Schüler dialogisch zur Kombination und Reproduktion anregt, eine Vorstellung nach und nach in ihm entstehen, er arbeitet mit dem Geiste des Schülers, und dieser wird dadurch in den Stand gesetzt, dieselbe Vorstellung selbstthätig wieder zu gewinnen. Die kombinatorische Reproduktion ist geeignet, von bekannten Erscheinungen und Erfahrungen aus auf einfache, sowohl physische als moralische Wahrheiten, Gesetze und Grundgestaltungen hinzuleiten, und vom Kleinen, Uebersichtlichen auf das Große nur in der Vorstellung zu Umspannende schließen zu lassen. Dagegen hat sie ihre Schranke da, wo die lebendige Schilderung eintreten muß, um ein Bild zu geben, wo es sich nicht um Erweiterung und Verallgemeinerung der bekannten Anschauungen, sondern um die Vergegenwärtigung fremder und fernliegender Objekte in ihrer Bestimmtheit und Eigenthümlichkeit, ferner, wo es sich um Ereignisse handelt." — Auch auf die Ansprache im Religionsunterrichte, die unmittelbar auf das Gemüth des Schülers wirken will, hätte hier hingewiesen werden können. Wir haben die Stelle ganz mitgetheilt, um dem Leser zu zeigen, wie die Darstellung immer auf den psychologischen Mittelpunkt losgeht. Es wird jetzt tüchtig an der Beseitigung des Extrems, in das unsere Schulpraxis hineingerathen ist, gearbeitet, wir meinen das übermäßige Heranziehen der sogenannten katechetischen Lehrform, das Ueberall-Entwickeln-Wollen, wo Nichts gegeben ist. Am besten und am ersten wird dieser Fehler bekämpft werden, wenn es bei den Lehrern zum psychologischen Bewußtsein über die Lehrformen und ihr Verhältniß gebracht wird. An dieser psychologischen Begründung hat es bisher noch gar sehr gefehlt; das Anhaltische

Buch ist ein sehr energischer Versuch, diese Lücke ausfüllen zu helfen.

Wir müssen es uns versagen, auf Mehreres näher einzugehen, obwohl fast jede Seite zu einer interessanten Diskussion Gelegenheit bietet. Nur über den Religionsunterricht sind noch einige Bemerkungen nothwendig, um diesen und jenen Leser, der das Buch zur Hand nehmen wird, auf den rechten Standpunkt dem Verfasser gegenüber zu stellen. Dr. Anhalt geht der Sache muthig auf den Leib, spricht frei von der Leber weg — darum ist er zu loben, und in der gegenwärtigen Zeit müssen sich auch die orthodoxen Ohren nolens volens an solche Sprache gewöhnen. Die souveräne Kritik zieht keck das Ehrwürdigste und Heiligste vor ihren Richterstuhl, damit es sich rechtfertige vor der Vernunft; aber das Wahre und Gute und Schöne braucht darum nichts zu fürchten für seine Existenz, denn diese wird nur verherrlicht, wird durch die Kritik in den Menschengeistern zum helleren Bewußtsein gebracht, und das Positive behält dabei doch seine Macht.

Zuvörderst findet Dr. Anhalt zwischen der Aufgabe des Religionsunterrichtes und der bisherigen Praxis einen Widerspruch, der aber genau betrachtet, theils nur in dem Kopfe des Verfassers existirt, theils nur von einer schlechten Praxis gilt, die von allen guten Zeitschriften, Leitfäden, Theoretikern und Praktikern wacker genug bekämpft wird. In Folge seines schon angegriffenen Prinzips, die Volksschule solle das Volksbewußtsein, wie es in der Gegenwart sich verwirklicht habe, in ihren Schülern fortpflanzen, stellt der Verfasser auch an den Religionsunterricht die Forderung, er solle das Kind in das zeitgemäße religiöse Bewußtsein einführen. Mit diesem Bewußtsein stehe aber der auf die Bibel gegründete Religionsunterricht im

Widerspruch, denn die Bibel (namentlich das Alte Testament) sei nicht mehr Basis und Norm unserer religiösen Ueberzeugung. Es wird da, wie gesagt, besonders auf das Alte Testament Bezug genommen, und der Verfasser sieht in dem starren Festhalten an seinem Inhalte eine gewisse Unwahrheit und Unredlichkeit, wenn das Kind an Vorstellungen vom göttlichen Wesen, die von unserem Standpunkte als unwürdig erscheinen, absichtlich gewöhnt wird. Es wird erinnert an jene Geschichten, die unser sittliches Gefühl empören, und doch mit der größten Ruhe und Unbefangenheit erzählt sind, wie der Mißbrauch Loths von seinen Töchtern, das Verhältniß des Juda zu seiner Schnur Thamar, die scheußliche Mordscene in Folge der Schwächung der Dina, die Schandthat der Einwohner von Gibea (Richter 19). Demgemäß sei schon ein Auszug, eine Kinderbibel nothwendig; aber auch damit komme man nicht über den angeführten Widerspruch hinaus, ebensowenig durch rationalistische Erklärung der Wunder, Anknüpfung moralischer Betrachtungen, oder eine orthodoxe Beziehung auf das Neue Testament und dogmatische Erklärungen, die nicht im Gegenstande liegen. Dabei müsse die Bibel als ein herrliches religiöses Bildungsmittel anerkannt werden, und schon deßhalb, weil sie durch Luthers Uebersetzung Volksbuch geworden sei, der Volksschule verbleiben. Das einzige Mittel aber, um sie dieser zu erhalten, sei die Trennung der Bibellektüre vom Religionsunterrichte.

Wir bemerken hierzu: Das „zeitgemäße religiöse Bewußtsein" ist das christliche, wie es sich in der Gegenwart entwickelt hat und lebendig ist. In diesem Bewußtsein ist das christliche Leben der positive, ewige, unwandelbar-bleibende Inhalt; die Art, wie

eine bestimmte Zeit diesen Inhalt aufnimmt und verarbeitet, ist die zeitliche Form dieses Inhalts, wandelbar mit der Zeit, der Veränderung (weil der Entwickelung) unterworfen. Nun kommt es vor Allem darauf an, fest zu stellen, zuerst, was das Zeitgemäße sei, und sodann, ob das „Zeitgemäße" auch das „Ideegemäße," d. h. ob die Idee wirklich zu einer höheren Stufe ihrer Entwickelung gelangt sei, denn nur insofern, als dieß der Fall ist, hat das Zeitgemäße Berechtigung.

Um die erste Frage zu beantworten, müssen wir aus den Gegensätzen und Parteien herausgehen, und den Punkt aufsuchen, wo der Gegensatz ausgeglichen ist, gleichsam einen Entwickelungsknoten gebildet hat. Dieser ist da, wo (wie der Verfasser ganz richtig bemerkt) der abstrakte Rationalismus wie der eben so abstrakte Supernaturalismus überwunden der Gegensatz zwischen dem Gott der Natur und dem Gott der Offenbarung ausgeglichen, das christliche Prinzip auch als das wahre Humanitätsprinzip erkannt worden ist. Diese Tendenz, wofern sie nicht (wie bei den Junghegelianern) in das andere Extrem geräth, und über den dießseitigen Gott den jenseitigen, den über alles natürliche Leben schlechthin erhabenen Gott vergessend zu einer Menschenvergötterung sich verirrt, ist dem christlichen Geiste nicht feindlich, sondern sein eigenstes Wesen, denn das Reich Gottes auf Erden, wie es Jesus Christus gegründet, gelangt nur in dem Maße zur Ausbreitung, als der menschliche Geist seiner Einheit mit dem göttlichen sich bewußt wird.

Steht nun — so fragen wir weiter — mit dieser „zeitgemäßen Richtung" — der Gebrauch des Alten Te-

staments im Widerspruch? — Keineswegs. Wir setzen voraus, daß die Kinder einen zweckmäßigen Auszug der Bibel in den Händen haben. Das, was Dr. Anhalt als „Kinderbibel“ postulirt, ist bereits mehrfach als „Auswahl biblischer Geschichten“, die sich möglichst treu an den Grundtext anschließen, vorhanden. Daß wir solche Geschichten wie die oben angeführten, die ohne sittlich-religiösen Gehalt oder bloß von national-jüdischem Interesse sind, aus dem Unterrichte weglassen, versteht sich jetzt schon von selber. Von denjenigen Geschichten aber, wie sie gegenwärtig für den Unterricht ausgewählt werden, gilt das in vollem Maße, was der Verfasser selber so treffend von ihnen sagt: „Wie die deutsche Wissenschaft sich des antiken Lebens bemächtigte und in ihm ansiedelte, so hat sich das deutsche Volksgemüth in den Sagen und Geschichten eines fremdartigen orientalischen, allerdings vorzugsweise religiösen Volkes angebaut. Die Würde und Sinnigkeit der eigentlichen Mythen, der frische Anhauch einer ungeschwächten Natur, die großartige Einfachheit der Verhältnisse und Charaktere, die wechselvollen Schicksale eines Volkes, das bald unterdrückt und versunken, bald sich erhebend den Glauben an künftige Herrlichkeit und Herrschaft nicht aufgiebt, endlich der sittliche Keim, der sich aus der jüdischen Mythe und Geschichte nicht hinwegläugnen läßt, machen die Bibel zu einem Buche, an dessen Reichhaltigkeit sich ebenso der Sagen- und Geschichten-Sinn des deutschen Volkes befriedigen konnte, wie sein religiöses Bedürfniß. Der entbehrt viel, dem in seiner Jugend die Bibel nicht das vorzugsweise Lesebuch war, der ihre einfachen, scharf ausgeprägten Charaktere nicht liebte, oder haßte, durch ihre naturwahre Darstellung

nicht ergriffen und erquickt, durch ihre orientalische Fremdartigkeit nicht wunderbar angeregt wurde."

Ferner: Diese alttestamentlichen „Mythen" sind nicht bloß im Allgemeinen von großem sittlichen und religiösen Werthe, sondern sie bilden den Anfang und Ausgangspunkt der biblischen Geschichte göttlicher Offenbarung, mithin die nothwendige Vorstufe der christlichen Bildung im Geiste unserer Schüler, wie sie dieselbe historisch im Entwickelungsprozesse der Menschheit darstellen. „Durch das Christenthum ist die starre Absonderung der Volksthümlichkeiten in der Idee der Menschheit aufgehoben, und die ganze geschichtliche Existenz des Judenthums bildet dadurch, daß die Juden von vornherein für das an sich allgemeine Volk, das zur Herrschaft über alle anderen berufen sei, sich halten, und daß sie immer ein Volk der Hoffnung und Erwartung, das seine Ideale in die Zukunft legte, blieben, gewissermaßen die mythische Vorzeit für das Christenthum, während die Römer diesem einen reellen Boden zubereiteten. Der christliche Gedanke, daß die Geschichte eine Offenbarung Gottes ist, erscheint im Judenthum in mythischer Form, indem Jehova in persönlicher Erscheinung und als persönlicher Wille befehlend, segnend und strafend in das Leben und die Schicksale des Volkes eingreift. Wenn also die jüdische Literatur die Rolle des Mythos in unserem Jugendunterrichte vertritt, so liegt hierin der christliche, über die Bestimmtheit der Volksthümlichkeit hinausgreifende Charakter desselben." Und so fährt Referent fort, weil in jenen biblischen Geschichten die religiöse Idee so vollkommen als Mythos ausgeprägt ist, müssen sie den Anfangspunkt des christlichen Religionsunterrichtes bilden. Wie den

Völkern in ihrer Kindheit das göttliche Leben nicht anders gegenständlich wird, als unter der Gestalt des Wunders, weil mit demselben die Idee des unbedingten, übersinnlichen, die Natur beherrschenden Geistes angeschaut wird: so ist auch in der Kindheit jedes Einzelnen das Wunder noch fort und fort „des Glaubens liebstes Kind." Gott muß herabsteigen auf die Erde, mit den Menschen menschlich sprechen, persönlich mit ihnen verkehren, nur so faßt ihn das kindliche Gemüth, denn es vermag nur anzuschauen. Die reine christliche Idee einer Alles umfassenden Vorsehung, des Geistes, in welchem wir leben, weben und sind, vermag das Kind noch nicht in ihrer großartigen Allgemeinheit zu fassen, aber sie wird ihm konkret gemacht in den einzelnen Bildern der Schöpfungs-Geschichte, des Patriarchenlebens 2c., und wir können uns keine bessere, psychologisch-richtigere Entwickelung dieser Idee denken, als die, welche die Offenbarung aufstellt, indem sie die Idee der göttlichen Vorsehung und Waltung im Leben einzelner Männer, welche den Glauben an Gott in concreto darstellen, vor die Anschauung stellt, dann diese Gottes-Idee zu der einer Familien-Gottheit erweitert, die sich bald als Gott eines Volkes offenbart und endlich durch Christum als Gott der Menschheit sich darstellt. Wenn nun der Gang der Offenbarung mit dem Entwickelungsgange des kindlichen Geistes so ganz parallel läuft, warum will Dr. Anhalt den ersten Religionsunterricht von dem biblischen Geschichts-Unterricht trennen? Er ist auf sehr richtigem Wege, wenn er verlangt, daß in der obersten Klasse der Volksschule die Bibellektüre mit dem Religionsunterricht zusammenfallen müsse, aber er ist auf sehr falschem Wege, wenn er den ersten Religionsunterricht selbständig, ohne die biblische Geschichte

behandeln will. Er hat sich da einen künstlichen Gang ausgesonnen, der ganz in die Luft gebaut ist.

„Der Lehrer hat zunächst von den Naturerscheinungen auszugehen, und auf die Einheit, die sie in sich haben, auf die Macht, die sie durchdringt und trägt, hinzuführen, um in dieser Macht Gott ahnen zu lassen. Er giebt z. B. eine Schilderung des Frühlings; er stellt das neue Leben dar, das überall die Fesseln der Erstarrung löst rc. rc. — und er nennt dieses Leben den Odem Gottes, der die Natur durchdringt. Oder er geht von der Anschauung des Sternenhimmels aus, läßt diesen sich die kindliche Phantasie zu einer unendlichen Fülle von Sonnen und Erdkörpern erweitern, und führt dann zu dem Gedanken, daß alle Weltkörper sich aufeinander beziehen (soll das sechsjährige Kind schon diesen Gedanken fassen?) im Zusammenhange stehen, eine große Ordnung ausmachen, und in ihrer Bewegung einem großen Gesetze folgen," u. s. w. Man halte dagegen die Schöpfungsgeschichte, wie sie die Bibel erzählt; — wie einfach, kindlich, anschaulich, prägnant, wahr, ideenreich! Mit seinen besten Frühlings-Schilderungen wird der Verfasser nicht den Eindruck auf das Kindes-Gemüth machen, wie es der biblische „Schöpfungsmythus" thut. Das Uebrige kommt zu seiner Zeit auch im weltkundlichen Unterrichte vor, und zwar nicht so ex abrupto.

Doch Referent muß nun abbrechen, obwohl er gern noch Manches über die „Nebenanstalten der Volksschule", wie sie der Verfasser nennt, namentlich über die Seminare, zur Sprache gebracht hätte. Referent schließt mit dem Ausdruck großer Hochachtung vor dem Verfasser und mit dankbarer Anerkennung für sein Buch, dem er manche frische Anregung, manche neue Ansicht und tiefere Einsicht

und vielfältige Belehrung verdankt. Es ist aber recht Schade, daß bei der starren Schulsprache, in welcher der Verfasser sein Buch geschrieben hat, dasselbe nicht blos den Volksschullehrern, sondern auch sonst manchem tüchtig Gebildeten, der nicht gerade den Hegel studirt hat, hier und da etwas schwer verständlich sein wird. Zu Sätzen wie der: „Religion ist die Immanenz der Idee und Stimmung", müßte am Ende des Buches noch ein erklärendes Wörterbuch beigegeben werden.

Das eine Moment in der Idee der Volksschule, die Objektivität, d. h. der Grundsatz des anschaulichen Unterrichts, ist sehr konsequent durchgeführt — das formale Prinzip; nicht so gut das Realprinzip des christlich-germanischen Bildungsstoffes. Ueberhaupt ist (in Folge der Verkennung des evangelisch-christlichen Charakters der Volksschule) eine ganz klare, folgerechte Deduktion der Volksschulpraxis von der Idee der Volksschule aus, wenn auch mit vieler Kraft angestrebt, doch nicht mit gleichem Glück erreicht. Denn die „Idee" der Volksschule läßt sich gar nicht entwickeln, wenn man von Staat und Kirche abstrahirt. Immerhin bleibt es aber ein sehr dankenswerthes Unternehmen, die ideale Seite der Volksschule scharf hervorzuheben und die nicht mit *ihrem Wesen* stimmenden Einflüsse — kirchliche wie staatliche — zurückzuweisen, wo sie die lebendige Entwickelung hemmen. Das Anhalt'sche Buch ist übrigens voll von anregenden Gedanken und wird stets eine werthvolle Bereicherung der pädagogischen Literatur bilden.

3.

Die Aufgabe einer evangelisch-christlichen Pädagogik.*)

Evangelische Pädagogik von Dr. Chr. Palmer. Stuttgart, Steinkopf, 1853. (2. Auflage 1855.)

Der würdige Verfasser, bereits rühmlichst durch seine Evangelische Katechetik (1851 in der dritten Auflage erschienen) bekannt, hat es in dieser Schrift unternommen, das Ganze der Erziehung und des Unterrichts unter den evangelisch-christlichen Gesichtspunkt zu stellen, und von demselben aus die wesentlichen Momente der Pädagogik zu beleuchten und zu entwickeln. Es ist dieß ein höchst dankenswerthes Unternehmen, wenn es, wie im vorliegenden Falle geschehen, in echt christlichem und evangelischem Sinne durchgeführt wird; denn es wird einen erneueten Impuls geben zu dem Fortschritte, den wir machen müssen, nämlich daß die Geistlichen sich mehr als bisher wieder als Pädagogen erkennen und fühlen, und daß auch die Pädagogen sich als Geistliche erkennen und fühlen lernen. Uebrigens bedarf die Mannigfaltigkeit pädagogischer Strebungen, die seit den letzten Jahrzehnten in den auseinanderlaufendsten und widersprechendsten Richtungen sich kund gegeben hat, nicht bloß von philosophischer, sondern auch von christlicher Seite einer Sichtung, um die

*) Päd. Monatsschrift, 1853, 3.

Spreu vom Weizen zu sondern. Das Christenthum, wie es das Höchste und Letzte des Menschenlebens, nämlich die Einheit desselben mit Gott, als Endzweck aller Erziehung hinstellt, als ein Ziel, über und außer welchem es kein höher und ferner liegendes mehr gibt, bietet auch den vollkommensten Maßstab dar für den **Werth** aller pädagogischen Theorie und Praxis. Palmer bemerkt (Prolegomena S. 8) sehr richtig: — „Es ist klar, ehe eine Pädagogik als eine Lehre von der Erziehung der Menschen als Menschen und zum Menschen irgend möglich war, mußte erst der antike Begriff des Bürgers und Staatsmannes, der theils den Barbaren, theils den Proletarier, den Sklaven vom Begriffe des Menschen ausschloß, gebrochen werden; eine Pädagogik ist nur auf christlichem Boden möglich, da erst das Christenthum den Menschen als Menschen in seinem unendlichen Werthe zum Gegenstande der Erziehung macht, und mit dieser subjektiven Berechtigung des Einzelnen sein Verhältniß zur Gesammtheit durch den höheren Begriff des Reiches Gottes rein und vollkommen herstellt." — Das Christenthum ist die weltdurchdringende und damit die welterlösende Macht geworden, alle unsere staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse sind in das christliche Lebenselement eingetaucht, und wie es für uns keinen Staat mehr gibt neben und außer dem Christenthume, so gibt es auch keine Pädagogik außerhalb desselben. Nur in dem Maaße, als die Pädagogik sich erweitert, sich vertieft, sich entwickelt im christlichen Sinne, entwickelt sie sich überhaupt und schreitet sie fort.

Nun aber entsteht die Frage: Ist das christliche Prinzip (Erziehung zur Einheit des Menschen mit Gott durch Christus — für das Reich Gottes — zur Christia-

nität — oder wie man es sonst formuliren mag) für sich allein hinreichend, die Pädagogik in ihrer ganzen realen Fülle und Mannigfaltigkeit aus sich zu entwickeln? Ist nicht auch der so prägnante, klare und faßliche Ausspruch des Apostels 2 Tim. 3, 17: „daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt" zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Richtungen in der christlichen Kirche selber verschieden gedeutet worden? Das christliche Prinzip hat absolute Geltung für die christliche Dogmatik und Ethik, aber in der Pädagogik als Wissenschaft herrscht es nicht mehr unumschränkt, sondern in Gemeinschaft mit anderen Grundsätzen. Allerdings sollen alle Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, auch wenn in ihnen kein Religionsunterricht ertheilt wird, den Charakter christlicher Bildungs-Anstalten behaupten; aber ihre Existenz ist nicht überall und ausschließlich durch religiöse, sondern vielfach auch durch politische, soziale und technische Zwecke bestimmt; das religiöse Moment bildet zwar den wichtigsten Faktor in der Gesammterziehung, aber es bildet nicht den ausschließlichen, da noch manche andere Faktoren neben demselben Geltung haben. Die religiöse Bildung ist nicht einerlei mit der intellektuellen, ästhetischen oder technischen, obwohl im Sinne christlicher Erziehung alle diese Bildungszweige vom christlich-religiösen Geiste beherrscht und durchdrungen sein sollen. Im christlichen Prinzip als solchem sind die realen Verhältnisse des Lebens, die sozialen, politischen, psychischen Unterschiede der Menschheit nicht gesetzt, da das Christenthum diese Unterschiede negirt, um sie zur höheren Einheit der „Kinder Gottes" zusammenzufassen. Die christliche Bildung ist ein Ideales, das erst Realität gewinnt, indem es in die gegebenen realen Verhältnisse des Lebens

eingeht. Das Christenthum will Himmelsbürger erziehen, aber die Bildung für den Himmel ist nur zu erreichen durch Bildung für die Erde. Deßhalb muß, wo es sich um eine allseitige erschöpfende Darstellung der Pädagogik handelt, das christliche Prinzip nicht in seiner abstrakten Idealität hingestellt werden, sondern zugleich das reale Prinzip in sich aufnehmen und mit sich verbinden. Wir kommen über den Dualismus nicht hinaus: Bildung zum guten Christen und zum guten Staatsbürger. (Das Wort „Staat“ in der umfassenden Bedeutung genommen, in der es die Familie [Gemeinde] und Gesellschaft in sich begreift.) Man könnte einwenden, daß ein guter Christ auch ein guter Bürger sein müsse, und dieß ist auch ganz richtig. Doch dabei ist nicht zu übersehen: daß die christliche Offenbarung sich nirgend auf die besonderen nationalen und bürgerlichen Verhältnisse eingelassen, daß die Kirche, wie ihre Geschichte zeigt, manche praktischen Momente oft ganz aus den Augen verloren hat, auf welche doch die Erziehung Rücksicht nehmen muß. Daß ein Kind die vier Spezies rechnen oder daß ein schwäbischer Knabe Geographie von Würtemberg lerne — dieß ist nicht aus dem christlichen Prinzip zu deduziren, sintemal auch ohne die Geographie und ohne die vier Spezies ein christlich frommes Leben geführt werden kann.

Der Staat ist ein durch Geschichte und Naturverhältnisse Gegebenes, das vom Christenthum respektirt sein will; so wenig der Staat sich herausnehmen darf, selber Kirche sein zu wollen und diese zu absorbiren, so wenig kann die Kirche sich mit dem Staate identifiziren. Die Kirche (als Organismus der Gemeinschaft des christlichen Lebens) heiligt mit ihrem Geiste das staatliche; dieses kann nicht sein ohne das kirchliche und dieses wieder nicht

ohne das staatliche; Kirche und Staat sind Korrelate, die sich gegenseitig bedingen. An der Gesammterziehung des Volkes ist daher der Staat wie die Kirche gleich sehr betheiligt. Da aber beide den Menschen nur ausbilden können nach dem Naturgesetz des menschlichen Wesens, so müssen sie die Erziehung auf die Psychologie stützen, die als selbständige Erfahrungswissenschaft keineswegs eine Dienerin der Theologie ist. Da ferner die Pädagogik als Bildungsstoff die Künste und Wissenschaften in Anspruch nehmen muß, so folgt, daß vier Stimmen ein Wort in die Pädagogik zu reden haben: 1) die Kirche, welche der Erziehung den obersten und letzten Zweck christlich-religiöser Bildung setzt; 2) der Staat mit seinen realistischen Zwecken; 3) die Psychologie, welche die Methode begründet; 4) Wissenschaft und Kunst, welche den Stoff für die geistige Entwicklung bieten. Obwohl an verschiedene „Wissenschaften" sich anlehnend, ist die Pädagogik doch eine selbständige Kunst, die als solche auch wieder eine selbständige Theorie aus sich erzeugt. Daraus folgt hinwiederum, daß der Theolog als solcher noch kein Pädagog, so wenig als der Arzt oder Philosoph oder Staatsmann ein Pädagog ist. Wohl aber fällt ein Theil der Pädagogik in die Theologie, soweit er nämlich in das kirchliche Gebiet fällt, und ein anderer Theil fällt in die Politik; die politische wie die kirchliche Seite der Pädagogik dürfen aber nicht in Widerspruch gerathen mit dem psychologischen Gesetz und dürfen ferner nicht dem jeweiligen Standpunkte der Wissenschaft und Kunst Hohn sprechen. Der evangelische Geist soll in allen Gebieten der Erziehung wirksam sein, aber er soll aus der Pädagogik keinen bloßen Appendix der Theologie machen, sondern den Ueber-

gang aus dem Rein-Kirchlichen in die individuellen Verhältnisse unseres nationalen und sozialen Lebens wohl beachten. Und dieß ist von Palmer mit ebensoviel Gründlichkeit, Unbefangenheit und Folgerichtigkeit ausgeführt.

Dr. Palmer sagt (Prolegomena S. 68): „Wenn gleich nicht das ganze Gebiet der Erziehung innerhalb der kirchlichen Thätigkeit, somit (nicht) in den Bereich der praktischen Theologie fällt, — weil Staat und Familie ihr gleichberechtigt zur Seite stehen: so muß die Kirche doch, um in gesegnetem Einklange mit beiden zu wirken, um ihrer universellen Bestimmung gemäß beiden dienen zu können und zugleich ihre spezielle Aufgabe zu erfüllen, des ganzen Erziehungswesens kundig und mächtig sein; insbesondere aber bedarf sie bei ihrer erziehenden pastoralen Thätigkeit dieser pädagogischen Kunst und Wissenschaft in vollem Umfange ebenso sehr, um das Recht der beiden andern Potenzen zu wahren, als ihre eigenen Zwecke zu erreichen. Das wäre nun allerdings eine Unmöglichkeit, wenn — was unsere Radikalen behaupten — die Zwecke des Staates und der Familie denen der Kirche widerstrebten; von den Tendenzen der jesuitischen Pädagogik ist das wohl zuzugeben, allein die evangelische Kirche setzt sich den allgemeinen humanen Zwecken so wenig feindselig entgegen, daß sie vielmehr in letzter Linie diese Zwecke mit den ihrigen identisch weiß, und daß, was einen Menschen hindert, ein wahrhaft evangelischer Christ zu sein, auch nicht als wahrhaft human anerkannt, umgekehrt aber in allem wahrhaft Humanen (Wissenschaft, Kunst, Bildung, bürgerliche Freiheit) auch etwas dem Evangelium Konformes zu ehren und zu fördern weiß." — „Es tritt somit hier der eigenthümliche Fall ein, daß eine

Wissenschaft den praktisch-theologischen Disciplinen angehört, aber durch die im wirklichen Leben unzerstörbare Verbindung der Kirche mit anderen Gemeinschaften genöthigt ist, in einer Weise wie keines der anderen Stücke praktischer Theologie über das bloß Kirchliche hinauszugehen, so jedoch, daß sie in diesem Hinausgehen ihr ursprüngliches Wesen eben so wenig verliert, als sie den andern Potenzen, auf die sich einläßt, etwas Fremdartiger aufdringt. Die Richtigkeit dieser Behauptung muß sich durch den ganzen Verlauf einer evangelischen Pädagogik erweisen. Will man auf dieses hin dieselbe nur als eine Hülfswissenschaft, als einen Appendex zur praktischen Theologie ansehen, so streiten wir um den Namen nicht, wir leugnen nur, daß sie dieß bloß in Folge zufälliger gesellschaftlicher Verhältnisse sei, wir achten sie vielmehr als einen nothwendigen Ausläufer der rein kirchlichen Thätigkeit in eine allgemein-menschliche, die aber nicht da begrenzt und abgeschnitten werden darf, wo die letztere beginnt, da sonst auch die erstere in sich unsicher und erfolglos werden würde."

Hier ist kurz und treffend der evangelischen Pädagogik ihre Stellung zur Kirche einerseits, zum Staate andrerseits angegeben, und die weltlichen Lehrer können sich nur freuen, wenn den Geistlichen ans Herz gelegt wird, sie sollten „des ganzen Erziehungswesens kundig und mächtig sein." Dennoch müssen wir sagen, daß es zu viel verlangt sei, wenn die Geistlichen des ganzen Erziehungswesens kundig und mächtig sein sollen, also auch derjenigen Theile, die außerhalb der seelsorgerischen Thätigkeit liegen; die Pädagogik, soweit sie vom christlichen Standpunkte theoretisch zu erkennen und praktisch zu handhaben ist, gehört allerdings in den Bereich theoretischer Vorbildung und

pfarramtlicher Praxis, nichtsdestoweniger bleibt die evangelische Pädagogik nur die Eine Seite des Ganzen, die durch eine Darstellung von anderer Seite — z. B. der philosophischen oder politischen — fort und fort ihre Ergänzung findet. Wäre die Pädagogik bloß eine Hülfswissenschaft der Theologie und eine Fortsetzung der theologischen Praxis, so würde bloß noch die Kirche und nicht auch der Staat die Jugenderziehung zu leiten haben und alle nicht theologisch-gebildete Pädagogen wären pädagogische Laien und Unmündige.

Dieß ist nun aber keineswegs der Sinn und Zweck des Palmer'schen Werkes, vielmehr wird darin durchaus besonnen und praktisch der evangelischen Pädagogik ihre Grenze gezogen: „Wie die evangelische Familie, so hat auch das evangelische Lehramt nur den Zweck zu erfüllen, die allgemeine christliche Bildung zu vermitteln, welche die Kirche von jedem ihrer Mitglieder gleichmäßig fordert. Nun fordert aber das soziale Leben auf diesem Grunde allgemeiner christlicher Civilisation eine besondere Berufsbildung. Nach der Gliederung der Gesellschaft, der hinwiederum die Ungleichheit der Gaben und der äußeren Lage entspricht, soll der Eine ein Gelehrter, der Andere ein Gewerbsmann, der Dritte ein Bauer werden. Daß dieß möglich werde, dafür hat nicht mehr die Kirche, sondern die soziale Gemeinschaft oder der Staat zu sorgen; und die evangelische Pädagogik hat deßhalb nicht speziell Anleitung zu geben, wie man im Lateinischen unterrichten, wie eine polytechnische oder Ackerbauschule organisirt werden solle 2c. 2c. Was in allen diesen Dingen zur allgemein-christlichen, also wahrhaft menschlichen Erziehung gehört, das wird im Kreise evangelischer Pädagogik sich finden müssen; vornehmlich aber hat sie in ihrem speziellen Theil, der das Schulamt

betrifft, dasjenige Amt zum Gegenstande, das nicht einer speziellen Berufsbildung, sondern der allgemein-christlichen Bildung dient: das ist das Lehramt in der Volksschule. Weil aber vielfältig schon mit dem ersten Eintritt in die Schule der spezielle Berufszweck verbunden ist (wie z. B. in den Elementarklassen der lateinischen und der Realschulen), so muß, was in diesen noch der allgemein-christlichen Bildung angehört, auch dasselbe sein, was dem Lehramte in der Volksschule aufgetragen ist; was zur Bildung des evangelischen Volkes, der evangelischen Gemeinde gehört, das ist das Objekt evangelischer Pädagogik. Deßhalb wird sie auch die übrigen Bildungsanstalten insoweit in den Kreis ihrer Darstellung zu ziehen haben, als in ihnen jenes Prinzip allgemein-christlicher Bildung repräsentirt ist; d. h. sie wird sich nicht auf die Methodik einlassen, die in einem Gymnasium oder in einer Realschule für die einzelnen Lehrfächer gültig ist, — denn diese ist durch den Fortschritt der einzelnen Wissenschaften bedingt —; aber wie auch die Lehrer an solchen Schulen ihr Amt als ein evangelisches Lehramt anzusehen und zu verwalten haben, das hat sie zu erörtern."

In dieser Erörterung bleibt der Verfasser überall dem humanen christlichen Geiste treu, der von sich sagen darf: Nichts Menschliches ist mir fremd! Wir finden bei ihm überall ein liebevolles Eingehen in die Fülle des realen Lebens, bei aller konfessionellen Entschiedenheit hält er sich doch fern von jenem ausschließlichen Konfessionalismus, der — wie es bei L. Völter der Fall — in seinem theologischen Eifer vom Elementarunterrichte verlangt, daß er auf allen Punkten ein biblisches Gepräge tragen solle, der das Rechnen dadurch in

Zusammenhang mit dem Religionsunterrichte, als dem Mittelpunkte der Volksschule, bringen will, daß er Aufgaben aus der biblischen Geschichte berechnen läßt, auch das Zeichnen ausschließt, weil es in keinem Zusammenhang mit der Bibel steht. In dieser Beziehung bemerkt Palmer sehr gut: „Wir wollen keineswegs jener forcirten Christlichkeit das Wort reden, die alles Weltliche, wenn sie auch nothgedrungen dasselbe in seinem Rechte lassen muß, doch dadurch erst heiligen zu müssen glaubt, daß ihm ein erbaulicher Anstrich gegeben wird. Im gereiften Manne kann das Christenthum in lebendige Beziehung zu allem Wissen und Können treten; dem Kinde gegenüber bedarf es aber einer Kombination noch gar nicht, die erst im Geiste des Mannes möglich ist; es soll vorerst rechnen, schreiben, arbeiten lernen, ohne daß ihm etwa diese Dinge gewaltsam zu etwas Erbaulichem gemacht werden; der Fleiß und Gehorsam, die Gewissenhaftigkeit, womit es diese Dinge betreibt, sind vor der Hand Alles, was das Christenthum in Bezug auf dieselben von ihm fordert; seiner Zeit wird sich im Centrum eines tüchtig gebildeten, christlich gediegenen Charakters dieß Alles in seiner wesentlichen Einheit von selbst darstellen."

Der Unterricht in allem Wissen und Können bewahrt dadurch seinen Zusammenhang mit dem sittlichen Geist des Christenthums, daß er die Kraft des Zöglings der Zucht der Wahrheit unterwirft, welche den innern Menschen (sein Gemüth) faßt und auferbauet, und gerade dadurch, daß Palmer den Begriff „der Wahrheit, welche den Menschen frei macht", in einem viel weitern Sinne erfaßt, als er im engeren religiösen Gebiete genommen wird: sichert er letzterem den lebendigen, — nicht auf den Buchstaben und das äußerkich hingestellte Dog-

ma gebauten — Zusammenhang mit der gesammten erziehlichen Thätigkeit. Ihm ist aller Unterricht eine Zucht der Wahrheit für den noch unfreien und in Bezug auf das letzte Ziel stets in Entwickelung begriffenen Menschen, und die Erziehung im engeren Sinne ist ihm die Zucht der Liebe, welche bestimmt ist, den Zwiespalt des menschlichen Wesens, wie ihn die Bibel treffend als Widerstreit des Fleisches und Geistes bezeichnet, zu lösen durch die Macht der von Christi Geist durchdrungenen erziehlichen Persönlichkeit.

Das „völlige Aufgehobensein des Zwiespaltes zwischen Fleisch und Geist ist das Wesen derjenigen Heiligkeit, zu welcher der Christ berufen ist. Aber wie selbst Christus, weil er noch Gehorsam zu lernen (Hebr. 5, 8.), noch Schwachheit des Fleisches (Mark. 14, 38.) zu bekennen hatte, das Prädikat „gut" von sich ablehnte, weil Niemand gut sei, denn der einige Gott (Math. 19, 17.): so ist jene innere Einheit, in die sich kein Mißton mehr einschleicht, ein Ziel, dessen Erreichung nur die Ewigkeit uns verspricht. Dagegen ist im irdischen Zustande der Unterschied des Mündigen vom Unmündigen vielmehr dieser, daß der Mündige sich selbst erzieht, d. h. daß der Geist in ihm Meister ist über das Fleisch, daß er darum auch die göttliche Pädagogik, die an ihm selbst durch äußere und innere Schickungen geübt wird, versteht und sich zum Segen werden läßt, während der Unmündige diejenige Macht, die in ihm das Fleisch dämpft, nur erst außer sich hat, nämlich in der Person des Erziehers, der, so lange der eigene Geist nicht christlich stark, d. h. christlich frei ist, einstweilen als dessen Stellvertreter jene Zucht zu üben hat. Hieraus geht hervor, daß der reale Grundbegriff christlicher Erziehungslehre der

der Zucht ist, und wir halten ihn als solchen fest, wie die Bibel, wie die Sprache der Kirche von jeher Alles mit diesem Namen zusammenfaßte, was einer gottgefälligen Erziehung obliegt."

Hiermit ist der pädagogische Kern im Wesen des Christenthums, das seines Kardinalgebotes „der Liebe" willen nicht nöthig hatte, noch speziell ausgeführte pädagogische Anweisungen zu geben, sicher erfaßt; die Erziehung als „Zucht der Liebe" gefaßt ist gleich entfernt von frommer unpraktischer Empfindelei wie von starrem dogmatischen Rigorismus — denn „diese Liebe steht nicht äußerlich neben der Zucht, so daß, wo eins von beiden in Wirksamkeit tritt, das andere so lange sistirt wäre; sie ist vielmehr der lebendige Gotteshauch, der alle Zucht durchdringt, wie die Zucht der Beweis ist, daß die Liebe nicht der Naturtrieb nur sei, sondern geheiligt durch Gottes Geist; nicht ein erweiterter Egoismus nur, sondern wirkliche Liebe, die, wo es sein muß, auch mehr thun kann."

Es ist mit diesem Prinzip aber auch zugleich der Werth und die Bedeutung der erziehenden Persönlichkeit in das vollste Licht gestellt und der Ueberschätzung der Methode vorgebeugt, in welche die Pestalozzische Schule sich vielfach verirrte. Und wenn auch die Wahrheit für beide, Zögling und Erzieher, das objektive Moment, die feste Norm ist, die alle subjektive Willkür regelt und in Zucht nimmt, so ist doch auch sie, insofern sie im Lehrer an den Schüler lebendig herantritt, der Person des erziehenden Subjektes einverleibt. Und insofern die Wahrheit gar nicht erkannt und errungen werden kann ohne den tief im menschlichen Geistesleben begründeten Wahrheitstrieb, ohne das Erkennen-Wollen,

ohne das Entgegenstreben — mit Einem Wort, ohne die Liebe zur Wahrheit, welche im Objekt sich selbst, die Natur des Subjekts erkennt und wiederfindet: so darf die Zucht der Liebe (als erziehende Thätigkeit im engeren Sinne) in der Zucht der Wahrheit (als Unterricht) nicht im abstrakten Gegensatze auseinander gehalten werden, wie denn auch Palmer selber das Flüssige dieses Gegensatzes hervorhebt und anerkennt. „Die Liebe, als das Ziehende, Zuchtübende, wird dem Kinde unmittelbar zu fühlen gegeben; die Wahrheit aber erscheint in aller Unterweisung nicht alsbald als ziehende Kraft, vielmehr erst als Zweck, für welchen, als Ziel, zu welchem hin das Kind gezogen werden soll; im Lernen selbst stellt sich die Wahrheit noch nicht als das den Menschen frei Machende, d. h. ihn innerlich Erziehende dar, sondern die Zucht wird erst geübt, damit es überhaupt die Wahrheit suche und finde, und erst nach der Arbeit des Lernens, erst wenn die Wahrheit als reife Frucht eingesammelt worden ist und genossen wird, soll sie jene erziehende Wirkung auf den Geist, als ihren Inhaber, ausüben. Es wäre also das Verhältniß so zu bestimmen: Dort ist's die Liebe, welche das Kind zieht; hier ist's die Wahrheit, zu welcher (oder für welche) das Kind gezogen wird. Allein dieser Gegensatz ist nur ein scheinbarer. Denn genauer betrachtet ist auf beiden Seiten das ziehende Subjekt und dasjenige, wozu das Kind erzogen wird, wahrhaft Eins. Die Liebe, die in dem christlichen Erzieher lebt, ist ja nicht irgend eine ganz absonderliche Neigung oder Gesinnung, sie ist — wie alle Gesetzeserfüllung in der Liebe beruht — wesentlich Eins mit dem Ganzen der christlichen Rechtschaffenheit, zu welcher sie das Kind erzieht. Ebenso aber ist die Wahrheit nicht erst das ferne Ziel, zu welchem das

Kind hingeführt wird, sondern zugleich die Kraft, die es zieht, die in allem Lernen schon erziehend, stärkend, reinigend, veredelnd auf das ganze geistige Leben des Kindes wirkt. Und wenn es richtig ist, daß das Kind hiervon während der Arbeit des Lernens wenig oder nichts empfindet (?), so ist ja auch die Liebe einerseits nicht in jedem ihrer Akte dem Kinde sogleich fühlbar, es erkennt sie erst später deutlich; andrerseits macht nun aber erst das eben den Unterschied zwischen diesen beiden Momenten der Zucht aus, daß die Wahrheit als etwas nicht so wie die Liebe in dem Erzieher sich Personifizirendes, sondern als etwas objektiv Vorhandenes, für sich Bestehendes, dem Kinde erscheint und darum auch die erziehende Wirksamkeit erst später, wenn ein gewisser Grad der Erkenntniß erreicht worden ist, ihm deutlich werden kann. Nichtsdestoweniger besteht diese Wirksamkeit von Anfang an; die Wahrheit ist, wie gesagt, niemals ein todter Besitz, sondern eine, wenn auch langsam und geheim wirkende, doch eben wirkende Kraft."

In Beantwortung der Frage: Was ist Wahrheit? wird „alles wahrhaft Seiende" in den Begriff der Wahrheit eingeschlossen, „alle wahre Erkenntniß, gehöre sie nun einem Gebiete an, welchem sie wolle. Daß der Donner die Wirkung des Blitzes ist, daß die Stadt Rom in dem und dem Jahre gebaut wurde, daß $9 \times 9 = 81$ ist; das Alles sind Stücke jener allumfassenden Wahrheit, die dazu da ist, daß sie gewußt werde." Mit vollem Recht wird hier der Begriff der freimachenden Wahrheit nicht in das engere religiöse Gebiet eingeschlossen und zugleich hervorgehoben, daß in der abstrakten Allgemeinheit dieses Satzes nicht das erschöpft sei, was den Punkt trifft, worauf es ankommt. Es muß hier

nämlich der Begriff der „Bildung" und „allgemeiner Bildung" wieder aufgenommen werden, der aber ein relativer, von Zeit, Stand, Beruf und Individualität abhängiger ist, und da tritt denn der schon erwähnte Fall ein, daß, wenn die evangelische Pädagogik von ihrem, als einem absoluten Standpunkte das Gebiet der Wahrheit umgrenzen, den Begriff der Bildung bestimmen will, sie eben erfahren muß, daß noch andere Faktoren ihr koordinirt sind, die aus ihrem Prinzip allein sich nicht entwickeln lassen. Die Bildung ist bei aller Verschiedenheit freilich nur Eine, nicht zusammengestückelt und addirt aus einer sozialen, wissenschaftlichen, religiösen Bildung — obschon diese verschiedenen Faktoren erst das eine Produkt ergeben. Eben deßhalb kann man aber auch nicht aus Einem Faktor, sei es nun der geistliche oder weltliche &c., das ganze Produkt ableiten. Darum hat auch Dr. Palmer ganz richtig schon in der idealen Grundlegung S. 100 (der 1. Ausg.) Religion, Kunst und Wissenschaft als Bildungsfaktoren bezeichnet. „Wir unsererseits glauben (heißt es S. 329) — daß sich das ganze Gebiet der Wahrheit, welches der allgemeinen Bildung dienen muß, einfach in folgender Weise abstecken läßt. Das Menschenleben ist nach christlicher Anschauung in die Welt hineingestellt, um ebenso sehr sich innerlich von ihr frei zu machen, sie zu überwinden, als in einen gottgeordneten Verkehr mit ihr zu treten. Das erste Moment erscheint als ein negatives, weil es die Welt verneint, allein diese Negation beruht auf der höchsten intensivsten Position, auf dem Glauben. Es tritt also an diesem Punkte als Erkenntniß der Wahrheit, die Religion, auf, die zugleich jene Selbständigkeit der Christen der Welt gegenüber zur Selbsterkenntniß werden läßt,

daher Alles, was von Anthropologie zur allgemeinen christlichen Bildung gehört, dem religiösen Wissen einverleibt sein oder entstammen muß, sowie es auch nur eine eitle Abstraktion ist, wenn von jenen die Sittenlehre als etwas Besonderes getrennt wird. — Das zweite Moment schließt folgende Beziehungen in sich: 1) es ist ein Verkehr mit der Menschheit; dieser wird vermittelt durch die Sprache, und sofern für die höheren Kulturstufen der mündliche Umgang nicht ausreicht, so ist dazu Kenntniß des Lesens und Schreibens und Fertigkeit darin erforderlich. 2) Es ist ein Verkehr mit der Natur, und zwar a) eine Beschäftigung des erkennenden Geistes, theils mit der ganzen konkreten Erscheinung: Naturkunde; theils mit der abstrakten Form und Zahl, Mathematik; b) eine materiell die Natur beherrschende Beschäftigung, theils für die Zwecke des zeitlichen Lebens — die gewerbliche Thätigkeit; theils um die Natur zum Träger und Darsteller des geistigen Lebens zu machen — die Kunst. — 3) In beiden Hinsichten aber ist die Stellung des Menschenlebens eine räumlich und zeitlich bedingte; um diese Stellung richtig einzunehmen und zu behaupten, muß Jeder das, was ist, in seinem Zusammenhange mit dem räumlichen und zeitlichen Ganzen insoweit anschauen lernen, daß er nicht in dem unmittelbar Gegebenen bewußtlos aufgeht, d. h. er muß, ob auch in kleinem Umfange, denn auf das Viel oder Wenig kommt es hier zunächst nicht an, durch geschichtliches und geographisches Wissen sich über das sinnlich Wahrnehmbare erheben, es geistig in sich selbst erst erzeugen. Es ist ersichtlich, wie dieser Endpunkt des Schemas wieder auf den Anfang zurückführt, und so das Ganze einen geschlossenen Kreis bildet." Diese Eintheilung ist ganz vortrefflich,

nur ist sie nicht vom Prinzip evangelischer Pädagogik allein gemacht. „Wir sagen" — fährt Palmer fort — „keinem Mitgliede des evangelischen Volks darf es an den hier aufgeführten Bildungselementen ganz fehlen. Es wird zwar z. B. nicht Jeder ein Geometer sein, aber eine geometrische Grundanschauung — daß er z. B. das gleichseitige Dreieck von dem gleichschenkeligen unterscheiden könne — das müssen wir fordern. Es wird nicht Jeder ein Künstler sein; aber wer auch gar nichts der Art vermag, kein Lied singen oder keinen Bock zeichnen kann, dessen Bildung ist unter dem Niveau geblieben." Man sieht, es fließen hier die Begriffe Bildung, allgemeine und christliche Bildung ineinander. Wie mancher Theolog, Philolog oder Philosoph kann aber weder einen Bock zeichnen, noch ein Lied singen (weil ihm das musikalische Gehör fehlt), ohne daß man sagen dürfte, seine „allgemeine" oder „christliche Bildung" sei unter dem Niveau geblieben. Wie mancher fromme und treue Dienstbote, dessen christliche Bildung untadelhaft (Refer. hat selbst einen in seiner Nähe), kann nicht schreiben! Wo liegt der Maaßstab und das Gesetz für die Höhe oder Tiefe des Bildungs-Niveau? Nicht in der Forderung einer christlichen Bildung als solcher. Also: die evangelische Pädagogik hat wohl für den Religionsunterricht den Inhalt zu bestimmen, für die gesammte sittlich-religiöse Bildung des Menschen Maaß und Ziel zu setzen, für die übrigen Lehrfächer hat sie jedoch das Reale nicht zu bestimmen, Umfang und Ziel festzusetzen, sondern nur darüber zu wachen, daß dieß Reale, wo es sein kann und soweit als irgend möglich vom Idealen christlichen Geistes und Sinnes berührt und durchdrungen werde.

Wir kommen hier wieder auf unsern oben hingestell-

ten Satz zurück: In der Pädagogik hat nicht bloß der Mensch allein (die Psychologie) aber auch nicht der Christ allein (das kirchliche Leben) und der Bürger allein (das praktische Leben) eine Stimme. Aus den Entwickelungsgesetzen des Subjekts allein lassen sich die verschiedenen Objekte der Bildung nur im Allgemeinen herleiten; die Lebensverhältnisse, in welchen das Kind geboren wird, sprechen aber mit, und sie treten von Außen an den Menschen heran, gleichwie auch das Christenthum nicht bloß menschheitliche Entwickelung im Allgemeinen, sondern eine bestimmte auch in der Erfahrung (objektiv) gegebene ist. Der Religionsunterricht im Allgemeinen läßt sich so gut wie das Rechnen aus dem Wesen menschlicher Erkenntniß ableiten und muß daraus abgeleitet werden können, wenn er Unterrichtsgegenstand sein soll; aber den biblischen Religionsunterricht fordert nicht der Mensch, sondern der Christ, und das praktische Rechnen nicht der Mensch, sondern der Bürger. Die christliche Bildung ist deßhalb keine zweite neben der reinmenschlichen (humanistischen), und die praktische Lebensbildung nicht etwas außer beiden; alle drei sind nur verschiedene Seiten des Einen vollen Menschenlebens, das ohne das christlich-religiöse Element ebenso lückenhaft bleiben würde, als wenn man das staatliche und Gemeindeleben verkümmern läßt. Wie es im Wesen des Menschen liegt, religiös zu sein, so liegt es auch im Wesen desselben, daß keine Kraft an sich (formal) zur Entwickelung gelangen kann, ohne einen Stoff (Material), an und in welchem sie sich entwickelt. Darum hat der Unterricht im Christenthum, wie im Rechnen, wie jeder Unterrichtsgegenstand ein allgemein menschliches Element in sich, eine humanistische Seite; — darum bedarf die praktische Bildung für das bürgerliche Leben

eben so sehr der humanistischen und christlichen, als die christliche der humanistischen und praktischen Seite, wenn sie nicht einseitig werden und unvollständig bleiben soll.

Es ist wichtig, dieß Verhältniß stets vor Augen zu behalten, damit die Bildungsfaktoren im Gleichgewicht erhalten werden und z. B. humanistischer Seits kein Verflüchtigen der Bildung ins Allgemeine und Unpraktische, praktischer Seits kein materielles Abrichten, christlicher Seits keine kirchliche Beschränktheit erstrebt werde, welche z. B. durch Abweisen des naturkundlichen Unterrichts, durch gehäuftes Auswendiglernen von Bibelsprüchen, durch todtes Herbeten von Katechismusformeln das Gleichmaaß der Bildung gleichfalls ganz unmöglich macht.

Darin besteht aber der große Werth von Palmer's evangelischer Pädagogik, daß bei aller Konsequenz in Durchführung des evangelisch-christlichen Prinzips doch den Forderungen der Psychologie, des staatlichen Lebens gegenüber dem kirchlichen, des praktischen Lebens gegenüber dem allgemein menschlichen stets Rechnung getragen wird. Mit derselben Entschiedenheit, mit welcher er der Volksschule den evangelischen Charakter wahrt und kirchenfeindliche Tendenzen abweist, erklärt er sich gegen die Forderung, „es müsse die Volksschule nichts sein als eine Kinderkirche und jede Schulstunde eine Erbauungsstunde.“ „Ein heller aufgeweckter Geist — der etwas anderes ist, als was man einst aufgeklärt nannte — kommt der evangelischen Einwirkung von Seiten der Kirche viel erfreulicher entgegen, als die dumpfe Apathie, die sich interesselos von allem Wissen fern hält, darum aber auch in göttlichen Dingen keine Erkenntniß begehrt“ (das evan-

gelische Schulamt, Th. II. S. 65). Und ebenso wird für den Religionsunterricht selber auf Klarheit der Erkenntniß und psychologische Erörterung gedrungen. „Die Dogmen von dem Urzustand und Falle des Menschen, vom Zwiespalt im gefallenen Menschen (Röm. 7), von der Möglichkeit einer Erlösung, von der gottmenschlichen Person Christi, von seiner Versuchung und seinem Gehorsam, seinem Tod und seiner Auferstehung, die Lehren vom heiligen Geist, von der Inspiration, von den Gnadenwirkungen, sämmtliche Stücke der Heilsordnung — sie alle führen zu psychologischen Erkenntnissen und fordern psychologisches Eingehen; ja wie der wissenschaftliche Theologe, so wird auch der praktische Religionslehrer gerade durch psychologische Auffassung vor starrem Dogenatismus bewahrt und der Religionsunterricht wird dem Schüler, weil er in seinem eigenen Innern den Reflex der objektiven kirchlichen Wahrheit erkennt, desto interessanter. Und wie wäre die biblische Geschichte gründlich zu behandeln, wie auch nur eine Erzählung wie die von Josephs Leben, oder wie das Gleichniß vom verlornen Sohn lebendig den Kindern zur Anschauung zu bringen ohne Psychologie? Welch einen Reichthum auch in dieser Hinsicht die heilige Schrift in sich trägt, davon giebt Niemeyer's Charakteristik der Bibel einen anschaulichen Beweis. Es wird aber dießfallsige Aufgabe des Lehrers sein: 1) die psychologischen Grundbegriffe (Geist, Seele, Vernunft, Verstand, Herz, Gewissen 2c.) den Schülern auf Grund der Schrift geläufig zu machen, nicht durch trockene Definitionen und selbstgemachte Terminologie, sondern in einfachen, zumal an der Geschichte sich darstellenden aus den Schriftaussprüchen sich erklärenden anschaulichen Zügen; und 2) den Sinn des Schülers für psychologische Beobachtung zu schärfen,

indem derselbe vornehmlich an den geschichtlichen Stoffen geübt, aber dabei auch nicht versäumt wird, die Beobachtung auf das eigene Herz, wie auf das Leben und Treiben der Menschen zu lenken." (Th. II. S. 183).

Als Muster eines ebenso evangelischen als praktischen Pädagogen wird von Palmer mit Recht A. H. Francke hingestellt, und dieser „Pietist" kann noch heute manche unpraktische Philosophen, die vornehm auf solche Männer des Glaubens herabsehen, beschämen. Die Parallele, welche zwischen der evangelischen Pädagogik Franke's und derjenigen der Jesuiten gezogen wird, ist höchst treffend; wenn man auf den Zustand des östreichischen Schulwesens, insoweit es neuerdings wieder dem Einfluß der Jesuitenpartei preisgegeben wurde, hinblickt, so haben wir alle Ursache, uns der evangelischen Freiheit zu freuen, die keine Einschnürung des Geistes duldet und auch da, wo die evangelische Pädagogik das kirchliche Element scharf hervorhebt, es doch nur insoweit auf die Dauer feststellen will, als es mit Benutzung der übrigen Bildungsfaktoren und im humanistischen Geiste des Christenthums selber geschehen kann, der eben deßhalb, weil er ein allgemein menschlicher ist, von sich sagen darf: Alles ist unser! der nur herrschen will, um zu bilden, und nicht bilden will, um zu herrschen.

Mit derselben Unbefangenheit, wie früher A. H. Franke (der selber Realschulen ins Leben rief), redet Palmer den Realschulen das Wort und hält denen, die von ihnen Beförderung des Materialismus fürchten, entgegen, daß ja auch die, welche ein Gewerbe oder Handwerk trieben, deßhalb keineswegs zu Materialisten geworden seien, daß die Missionssache in größeren Städten gerade unter

dem Handelsstand so viel warme und wackere Beförderer zähle rc. „Und die Atheisten von Profession, sie sind großentheils nicht aus Realschulen, sondern aus gelehrten Anstalten gekommen; viele aber eben so fanatische Feinde alles Transscendenten, Göttlichen, Christlichen haben diesem Sinn sich hingegeben, nachdem sie in Volksschulen weder durch Realien noch durch Philologie hatten verdorben werden können.“

Ebenso will Palmer auch die Realien der Volksschule nicht verkümmern; das, was das praktische Leben einerseits, ein erziehlicher Unterricht (der eben, um zu erziehen, sich auch in seinen Schranken halten muß), andererseits verlangt, wird mit klarem Blick gewürdigt. Deßgleichen wird auf einen tüchtigen Sprachunterricht — ohne grammatische Künsteleien und Systeme, aber auch nicht ohne eine sichere grammatische Grundlage — gedrungen, und vortrefflich ist, wie Palmer vom evangelischen Standpunkte die Bildung in der Muttersprache motivirt: „Wäre das niedere Volk eine Kaste, so brauchte es keine andere Sprache zu verstehen, als seine eigne Mundart. Allein das ist wider den Geist der Kirche und der Bildung, die sie bringt, daß sie keine Parias, keine Heloten duldet, sondern den Armen das Höchste bringt, das Wort des Lebens.“ „Wie die lutherische Bibel, die eben dadurch auch eine so hohe nationale Bedeutung hat, in hochdeutscher Sprache abgefaßt ist, so verlangt es auch die Würde der mündlichen Verkündigung des göttlichen Wortes und des Gottesdienstes, daß Predigt, Gesang, Gebet in der edelsten durchgebildetsten, gemeinsamsten Form der Nationalsprache, somit für uns hochdeutsch gehalten werden; und damit nun auch der Geringste an diesem gemeinsamen Gut der

Kirche Theil nehmen kann, muß er hochdeutsch lernen, nicht um seine Mundart fürs gewöhnliche Leben aufzugeben, sondern um die Sprache des Heiligthums zu verstehen, und soweit er selbstthätig mitzuwirken durch die Formen des Kultus berufen ist, sie auch mit reden zu können." Hier ist abermals der Punkt bezeichnet, wo die evangelische Pädagogik grundverschieden ist von der katholischen. Das Volk, dem die Bibel in die Hand gegeben wird, ist eben damit auch als ein selbstdenkendes Volk anerkannt, zu dem gesprochen werden kann: Suchet und forschet in der Schrift! und an das die Frage gerichtet wird: Verstehst du auch, was du liesest? Die protestantische Kirche stellt ihrem Prinzip nach das allgemeine Priesterthum wieder her, kennt keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem Priester und Laien, hält auch den Volksschullehrer für würdig, selbständigen Religionsunterricht zu ertheilen, muß von diesem schon im Interesse des biblischen Religionsunterrichts verlangen, daß er mit Sitte und Eigenthümlichkeit des Orients und des Alterthums, mit Geschichte und Geographie, mit Naturkunde und Physik hinlänglich vertraut sei, um die biblische Geschichte mit eingehendem Verständniß zu behandeln; — sie muß von dem Elementarlehrer eine solche Sprachbildung verlangen, daß er im Stande sei, auch schwierigere Konstruktionen eines Kirchenliedes seinen Schülern zu erläutern und die Hauptstücke des Katechismus nicht mechanisch mit dem Gedächtnisse allein ihnen nahe zu bringen, sondern auch das Wort im Geist und in der Wahrheit zu erfassen; sie muß, weil es ihr nicht mit dem Herr-Herr-Segen und äußerlichen Ceremonienwerk gedient ist — auf Geistesbildung des Volkes und seiner Lehrer drin-

gen, denn von geistig dumpfen und stumpfen Volksschullehrern kann sie auch keine Forderung ihrer geistlichen Zwecke erwarten. Darum muß sie auch, weil es ein echt protestantischer Grundsatz ist, daß Gemüths- und Verstandesbildung Hand in Hand gehen, dem Prinzip des anschaulichen Unterrichts huldigen.

Blicken wir auf die letzten drei Jahrhunderte unserer Geschichte zurück, so ist nicht zu leugnen, daß der Aufschwung, welchen Luther und Melanchthon der Volksschulen und ihren Lehrern gaben, nicht im Geiste der Reformatoren fortgeführt wurde. Es kamen unheilvolle Zeiten des Bürger- und Konfessionskrieges, politischer und sittlicher Zerrüttung, in welchen der geistige Gewinn des großen Reformationswerkes gänzlich wieder verloren zu gehen drohte; mit der Kirche kann auch die Schule wieder in die Fesseln des Dogmatismus und Mechanismus — die Bestrebungen eines Spener und Francke blieben vorerst noch vereinzelt, obwohl sie im Stillen und oft unscheinbar segensreich fortwirkten. — Es war die Noth des Staates, der unter der Zuchtruthe Napoleons blutete, welche ihn zwang, sich der Volksschule, um der nationalen Kräftigung des Volkes willen, anzunehmen, welche ihn trieb, Lehrer-Seminare zu errichten und die Ideen Pestalozzi's zur Reformdes Volksschulwesens zu verwirklichen. Aber ebenso gewiß ist es auch, daß nur in den protestantischen Ländern Deutschlands und der Schweiz dieser neue Aufschwung der Volksschule möglich war, daß die protestantische Geistlichkeit eine wirksame Stütze und Handreichung bot, ohne welche der Staat seine Arbeit nicht hätte vollführen können, daß in der Reihe unserer besten Pädagogen evangelische Geistliche glänzen. Und ebenso steht fest,

daß, wenn unsere Volksschule das Band, welches sie an die Kirche knüpft, zerreißen, wenn sie das christliche Prinzip der Bildung des inneren Menschen mit dem Endzweck der Heiligung und Erlösung aufgeben und zu einer rein weltlichen „Säkularschule“ übergehen wollte: sie trotz allen methodischen Künsten und aller „Anschaulichkeit“ des Unterrichts ihre erziehliche Kraft und ihren deutsch-nationalen Charakter einbüßen würde. Denn gerade darin besteht das Unterscheidende und die Bedeutung unseres Volkes den romanischen Nationen gegenüber, daß wir an der Einheit des Ethischen und Religiösen festhalten, daß, wie wir christliche Kultur nicht ohne tüchtige intellektuelle Bildung uns aneignen mögen, wir ebenso die bloße Glätte und Feinheit geselliger und technischer, wissenschaftlicher und künstlerischer Bildung nicht achten, wenn sie nicht aus der Tiefe des Gemüthes entspringt.

Von Palmer's Evangelischer Pädagogik erschien 1852 bis 1853 die erste, 1855 die zweite Auflage, verbessert und vermehrt, namentlich durch werthvolle Ergänzungen im historischen Theile. Möge das treffliche Werk keinem Pädagogen, insbesondere auch keinem strebsamen Volksschullehrer unbekannt bleiben! Zwar bietet es sich zunächst den Theologie-Studirenden dar als ein kundiger und sicherer Wegweiser, der sie vom bekannteren theologischen Felde auf das minder bekannte Nachbargebiet der Pädagogik überleitet — das theologische und pädagogische Moment ist wie im Verfasser selber, so auch in seinem Werk auf das Beste vereinigt, und ebenso findet der Gelehrte, dem es um die historische Begründung und kritische Sichtung der praktischen pädagogischen Winke und Regeln zu thun ist, seine Rechnung: aber dennoch ist Alles so klar, ein-

fach und faßlich dargestellt, daß ein geistig geweckter Elementarlehrer diese Pädagogik mit großem Nutzen studiren wird. Möge aber auch die Vorbildung in den Lehrer-Seminaren nie auf den Punkt herabsinken, daß ihre Zöglinge gleicherweise die Lust und die Kraft verlieren, eine Erziehungslehre zu lesen!

4.

Kallipädie

oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmäßige Förderung normaler Körperbildung, lebenstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredlung, und insbesondere durch möglichste Benutzung specieller Erziehungsmittel. Für Eltern, Erzieher und Lehrer. Von Dr. D. G. M. Schreber (praktischem Arzt und Direktor der orthopädischen und heilgymnastischen Anstalt zu Leipzig). Mit 72 Abbildungen im Text. Leipzig, Fr. Fleischer. 1858. Preis 3⅓ Thlr.*)

Der Titel dieses Buches ist bei aller Ausführlichkeit doch nicht ganz entsprechend, weil er der Vermuthung Raum giebt, als würde vorzugsweise die ästhetische Erziehung abgehandelt; es wird aber von dem schon durch frühere medizinische und heilgymnastische Schriften vortheilhaft bekannten Verf. eine vollständige Erziehungslehre geboten, welche die Entwickelung des Kindes bis zum Jünglings- und Jungfrauen-Alter verfolgt und auf allen Stufen die körperliche, geistige und gemüthliche Bildung gleichmäßig im Auge behält. „Die allgemeine Aufgabe dieser Schrift — heißt es in der Vorrede — mußte darin bestehen: ein allseitiges Bild der dem Ideale der Menschheit möglichst zustrebenden Erziehung in den wesentlichsten Umrissen zu entwerfen, d. h. alle dem Endziel entsprechenden Hauptbedingungen und Hauptgrundsätze an dem Bilde anschaulich zu machen. Die besondere Auf-

*) Vgl. Brandenb. Schulblatt, 1859, 12.

gabe aber, welche dem Verf. dieser Schrift vorschwebte und letzterer hauptsächlich die Entstehung gab, war die: die Wichtigkeit aller der zahllosen erzieherischen Einzelnheiten, wie sie fortwährend in den verschiedensten Gestaltungen an der Kinderwelt zu Gegenständen nothwendiger Beachtung werden, insofern eben an ihnen und durch sie erst die allgemeinen und obersten Erziehungsgrundsätze zur Verwirklichung kommen können, hervorzuheben, und so das Spezielle mit dem Allgemeinen des Erziehungswesens in den zur Erreichung des Endzieles durchaus nothwendigen inneren Einklang zu bringen. Darin, daß diese Einzelnheiten gewöhnlich als Unwesentlichkeiten betrachtet und daher zu wenig oder gar nicht beachtet werden, oder daß man die Harmonisirung derselben mit den allgemeinen Grundsätzen nicht zu Stande zu bringen vermag, liegt offenbar der Hauptmangel des gegenwärtigen Erziehungswesens und der Hauptgrund, daß die Erziehungsresultate im Ganzen den als richtig allgemein anerkannten obersten Erziehungsgrundsätzen nicht entsprechen." Auch diese etwas gespreizte und schwerfällige Auseinandersetzung ist nicht ganz zutreffend. Der Verf. ist, wie schon seine Berufsstellung ihn dazu auffordern mußte, näher als es in ähnlichen das Ganze der Erziehung umfassenden Schriften zu geschehen pflegt, auf einzelne Punkte der körperlichen Ausbildung eingegangen und hat — wofür ihm die Leser nur Dank wissen können — Einiges von dem Inhalte zweier seiner früheren Schriften („Die schädlichen Körperhaltungen und Gewohnheiten der Kinder. Leipzig 1853" und „System der ärztlichen Zimmer-Gymnastik. 4te Auflage. Leipzig 1858") in das vorliegende Werk aufgenommen; aber auf diese „Einzelnheiten" kann er doch die eben angeführte Behauptung schwerlich gründen wollen. Auf

allseitige Uebung und Stärkung der Körpertheile durch Turnen, Hantel-Uebungen und Zimmer-Gymnastik hat die Erziehung der Gegenwart mehr als früher, und nicht erst durch Dr. Schreber veranlaßt, ihr Augenmerk gerichtet. Was aber die Anwendung der allgemeinen pädagogischen Grundsätze auf das Einzelne und Individuelle betrifft, so ist nur auf Werke, wie die Erziehungslehren von Niemeyer, Schwarz, Curtmann, hinzuweisen, zu deren wesentlichen Vorzügen es gehört, daß sie das Allgemeine im Einzelnen und Besonderen konkret machen und zur Anschauung bringen. Dr. Schreber konnte um so weniger es unternehmen wollen, „die Wichtigkeit aller der erzieherischen Einzelnheiten, wie sie fortwährend in den verschiedensten Gestaltungen an der Kinderwelt zu Gegenständen nothwendiger Beachtung werden," hervorzuheben, als er seine Schrift auf einen splendid gedruckten Oktavband von 16 Druckbogen beschränkt hat. Er hat nichts destoweniger ein sehr praktisches, lesbares, die Hauptgegenstände der Erziehung in klaren Uebersichten zusammenfassendes, auf gesunder physiologischer und psychologischer Grundlage ruhendes Buch geschrieben, das für gebildete Eltern und Laien nicht minder anziehend und lehrreich ist, als für die Erzieher und Lehrer vom Fach, denen es nur erwünscht sein kann, wenn Aerzte dem überwiegend auf intellektuelle Bildung gerichteten Streben gegenüber die mens sana in corpore sano betonen. Dr. Schreber hat sich in der pädagogischen Literatur wohl umgesehen, bewährte Forschungen und Erfahrungen mit sicherem Takte aufgenommen und selbständig verarbeitet und mit eigenen Erfahrungen verglichen; er hat alles gelehrte Beiwerk von Noten und Citaten vermieden und eine populäre Darstellung im besten Sinne des Wortes geliefert. Nur hier und da

wird sein Styl etwas geschraubt. Sein feiner, das Gute, Wahre und Schöne im edlen Gleichmaaß zu umfassen strebender Sinn bewahrt ihn vor jener, nur zu oft die Aerzte beherrschenden materiellen Richtung, welche das Geistige im Leiblichen untergehen läßt und für die tieferen Beziehungen des Gemüths- und Glaubenslebens kein Verständniß hat. Doch hat sich Dr. Schreber von dem alten Rousseau'schen Irrthume, wonach die Religion wesentlich im Denken und Reflektiren über Gott besteht, nicht frei zu halten vermocht. Vor dem 8ten Jahre soll das Kind nicht nur keinen Religionsunterricht empfangen, sondern auch nicht beten! Nur ein Suchen nach Gott soll die Erziehung bis zu jenem Zeitpunkte einleiten. „Wir sollen, wo es die Gelegenheit bietet, zuweilen erhebende und heiligende Empfindungen einziehen lassen, aber nur durch Wahrnehmungen, hervorgerufen besonders durch sinnige Betrachtungen von Naturschönheiten aller Art (von Blumen, Thieren, Wald, Fluren, von erhebenden Bildern an der Erdoberfläche und des Himmels) oder durch passives Anschauen anderer, zur Andacht erhebender Scenen, z. E. durch einen kurzdauernden Blick auf eine andächtige Gemeinde **u. dergl**. (sic). Fragt das Kind hier und da nach dem Urquell der Dinge, so nennen wir ihm Gott als den liebenden Weltvater, brechen aber hier ab und antworten, wenn es tiefer eindringen will mit seinen Fragen: „Das Weitere sollst Du später erfahren." „So nähren wir auf eine heilsame Weise die Sehnsucht und halten das kindliche Gemüth offen für die spätere Aufnahme der vollen Befriedigung." Für die zweite Lebensperiode vom 8 — 16ten Jahre wird vorgeschrieben: „An einem Sonntage jedes Monats und außerdem an besonders wichtigen Tagen des Jahres eine kurze religiöse Betrachtung

oder sonstige Andachtsfeier im engen Familienkreise. Dabei werde dem Kinde in öfters zu erneuernden sanften Erinnerungen an's Herz gelegt, sich zu gewöhnen, am Schlusse jedes Tages ganz für sich im Geiste einen Augenblick vor Gott zu treten, dabei die Gesinnungen und Handlungen des Tages zu überblicken (was durch die Uebungen in der Selbsterkenntniß ihm erleichtert worden ist), um so an den reinen Strahlen des Gottesbegriffs (!) (des liebenden Allvaters) sein Inneres abzuspiegeln und durch geläuterte Willenskraft belohnt zu werden. Ein ebenfalls stiller, freudig dankender Aufblick weihe den Morgen. Zu dieser Morgen- und Abend-Andacht genügt ein geistiger Blick nach oben ohne Worte." Von Kindern, von jungen Knaben und Mädchen verlangen, sie sollen ohne Worte ihr Inneres an den reinen Strahlen des Gottesbegriffes abspiegeln, heißt die jugendlichen Seelen ganz verkennen. Erstlich ist selbst der gereifte Geist des Erwachsenen, der im strengen Prüfen und Festhalten seines inneren Menschen sich geübt hat, kaum im Stande, ohne zum Wort seine Zuflucht zu nehmen, das zu leisten, was hier Dr. Schreber von der eben so flüchtigen, als schlaflustigen Jugend verlangt. Zweitens würde seine Forderung in den meisten Fällen dahin führen, daß die Jugend das Beten verlernt und auch in späterer Zeit unterläßt. Der Gottesglaube — darin stimmen wir ganz dem Verf. bei — soll nicht von Außen angelernt, sondern von Innen heraus entwickelt werden; aber wie das Korn nicht wächst ohne Aufnahme der geeigneten Nahrungsstoffe, so kann auch das Band, welches die Menschenseele mit Gott verknüpft, sich nicht auswickeln und befestigen, wenn wir dem Kinde keine Handreichung bieten. Mit dem ersten Aufdämmern des Selbstbewußtseins regt sich auch Gottes-

bewußtsein — denn das individuelle Ich setzt ein absolutes voraus; — in der Reinheit, Innigkeit und Wärme des Gottesgefühls hat die kindliche Seele sogar die ungetrübte Frische vor dem Gott denkenden Geiste des Erwachsenen voraus. Wir sollen aber die Kleinen lehren, schon frühzeitig ihr Gefühl auszusprechen, im Wort zusammenzufassen und zu befestigen; es giebt der kurzen Sprüche und Verslein so viele, welche schon die zarten Kinderseelen verstehen und empfinden, und wenn auch in dem gelernten Gebete noch Manches unverständlich und der Ahnung überlassen bleibt, so ist dies keineswegs ein Schaden. Für das Herplappern unverstandener, dem Gesichtskreise des Kindes ganz fern liegender Gebete und Katechismusformeln bin ich auch nicht, weiß aber aus Erfahrung, daß die Kleinen nicht nur die für sie passenden Gebetsprüche gern sprechen und mit Andacht beten lernen, sondern auch auf Grundlage derselben bald dahin gelangen, ihre eigenen kleinen Wünsche und Gedanken dem lieben Gott vertrauensvoll vorzutragen und somit den Uebergang zum frommen Herzensgebet zu finden. Was die Gewöhnung zur Reinlichkeit für das Gedeihen des Leibes, das ist eine Gewöhnung zur Ordnung des Gebetes für das Gedeihen der Seele. Darum kann ich auch dem Verf. nicht beistimmen, wenn er „Tischgebet (nicht vom Kinde gesprochen) nur an den Sonntagen und feierlichen Familientagen“ verlangt, als ob dem lieben Gott nur zu danken wäre, wenn's Braten und Mehlspeise giebt.

Dasselbe rationalistische Vorurtheil, beruhend auf Verkennung der idealen Seite der Kindesnatur, führt den Verf. zu der Forderung, daß Fabeln nicht vor dem 9ten oder 10ten, Mährchen nicht vor dem 12ten bis 14ten

Jahre dem Kinde mitzutheilen seien, da erst zu dieser Zeit ein gewisser Grad von Selbständigkeit des Denkens erreicht werde. Hat Dr. Schreber nicht bemerkt, wie Kinder von sechs Jahren schon die Fabeln von Hey-Spekter mit größter Lust lesen und lernen? Und will er diese auch zu den „verderblichen Näschereien“ rechnen? Was aber die Mährchen betrifft, so möchte die Empfänglichkeit dafür in der realistischen Periode vom 12ten zum 14ten Jahre, wo Knaben und Mädchen nach Erzählungen und wirklichen, besonders biographischen Geschichten verlangen, am geringsten sein — gerade um des dann entschieden hervortretenden Strebens willen nach „Selbständigkeit des Denkens.“ Ich verweise über diesen Gegenstand auf die im 6ten Abschnitt mitgetheilte Skizze über den erziehlichen Einfluß des Mährchens.

Auch darin kann ich nicht mit Dr. Schreber übereinstimmen, wenn er das „Lernalter“ erst mit dem 8ten Lebensjahre beginnen und vorher nur spielend die Kenntniß der Buchstaben, Zahlen u. dgl. „je nach Neigung des Kindes“ beibringen will. Mit dem 6ten Lebensjahre können gesunde Kinder recht wohl in die Elementarschule eintreten, welche sie 2 Stunden früh, 2 Stunden Nachmittags beschäftigt, und zwischen jeder Stunde eine gute Pause zu körperlicher Bewegung und Erholung freiläßt, auch zwei Mal in der Woche einen freien Nachmittag gewährt. Wenn die Aerzte gegen das Ueberladen mit Schul-Aufgaben, gegen die vielen Privatstunden, gegen das übermäßige Stubenhocken laut und eindringlich ihre Stimme erheben: so sind sie völlig im Recht und die Lehrer sollten es ihnen Dank wissen; denn die überspannte jugendliche Kraft wird vor der Zeit lahm und abgestumpft. Aber die ärztliche Besorgniß und Aengstlichkeit darf auch

nicht zu weit gehen. Dr. Schreber sagt: „Die Hauptwerkstätte im kindlichen Organismus, welche für die mit dem Unterricht verbundenen Thätigkeiten direkt in Anspruch genommen wird, ist das Gehirn. Die ärztliche Beobachtung lehrt, daß das Gehirn durchschnittlich mit Ablauf des siebenten Lebensjahres seine, wenigstens dem Umfange nach, volle bleibende Ausbildung erreicht. Hiermit ganz übereinstimmend ist die bekannte Wahrnehmung, daß um diese Zeit die geistige Entwickelung einen entschiedenen Wendepunkt zeigt, daß das Kind die bisher eingesammelten Begriffe gründlicher zu zerlegen (?) und zu verarbeiten beginnt, daß seine bisher flüchtigen und oberflächlichen Fragen eine tiefer gehende Richtung nehmen, daß es Neigung zu ernsteren und andauernderen Beschäftigungen verräth, — daß der Lerntrieb, wenn er nicht durch vorzeitiges Aufnehmen geschwächt oder erstickt wurde, zum vollen Durchbruche kommt. Jetzt also erst, zu Anfang des achten Lebensjahres (bei sehr schwächlichen, dauernd kränkelnden oder in der Entwickelung zurückgebliebenen Kindern noch etwas später; denn wer lernen soll, muß vor allen Dingen gesund sein), ist der rechte Zeitpunkt für den Beginn des Unterrichts gekommen." „Das Schulgesetz sollte die Aufnahme vor dieser Zeit geradezu verweigern." Dem ist zu entgegnen, daß der „Lerntrieb" sich schon in den ersten Thätigkeiten der Sinne regt; wenn das Kind mit Spannung das angezündete Holz verbrennen sieht, jedem neuen ihm unbekannten Geräusch lauscht, mit Vergnügen die Worte seiner Amme nicht bloß hört, sondern nachzusprechen sucht, so ist es derselbe Lerntrieb, der nach Befriedigung verlangt und stufenweis sich entwickelt. Daß er nicht überreizt, aber auch nicht gehemmt oder gar unterdrückt werde, ist

Sache der Erziehenden. Wie das Kind schon Hände und Füße gebraucht, obschon diese noch nicht zur vollen Ausbildung gelangt sind, so gebraucht es auch — seinen Kräften angemessen — sein junges Gehirn, dem ein rechter Elementarunterricht keineswegs zumuthet, sich (um einen Hegel'schen Ausdruck zu gebrauchen) im abstrakten Element des Denkens zu bewegen. Gerade und krumme Striche auf Schiefertafel oder Papier zu zeichnen, Buchstaben zusammenzusetzen, Zahlen in anschaulicher Weise zu mehren und zu vermindern — diese Thätigkeit ist für ein gesundes sechsjähriges Kind nicht zu hoch oder zu aufreibend, wie die Erfahrung sattsam beweist. Die Kinder nach Dr. Schreber's Andeutung spielend zu unterrichten bis zum achten Jahre, mag in reichen Familien ausführbar sein — obschon auch dort die Nothwendigkeit einer geordneten planmäßig fortschreitenden Uebung in den Elementen des Unterrichts sich bald genug fühlbar macht schon lange vor dem achten Lebensjahre; in den minder günstig gestellten Familien geht aber dieß nicht wohl an, und die Klein-Kinderschule bis zum Schluß des siebenten Lebensjahres ausdehnen, hieße eben, mit dem sechsten Lebensjahre den Elementarunterricht beginnen. Dagegen ist Dr. Schreber im vollsten Recht, wenn er auf die körperliche normale Entwickelung des Kindes die sorgfältigste Rücksicht nimmt und den Lehrern einschärft, Alles aufzubieten, um körperliche Gebrechen zu verhüten, üble Angewohnheiten nicht aufkommen zu lassen, stets die harmonische Entwickelung der einzelnen Organe im Auge zu behalten. Mit jener Schärfe und Bestimmtheit, wie sie einem guten Arzte eigen ist, spricht er sich über die Ausbildung und Pflege der einzelnen Theile des Körpers aus und trifft da stets den Nagel auf den Kopf. Als

stärkende und erhaltende Einflüsse für die Sehkraft bezeichnet er: „die richtige Abwechslung von Nah- und Fernsehen bei entsprechendem Beleuchtungsgrade, sowie von mäßig anstrengendem und ausweichendem Gebrauche der Sehkraft, so daß anstrengendere Augenarbeiten stets durch öftere und regelmäßige Erholungspausen unterbrochen werden; man gewöhne die Kinder an Selbstbeobachtung der ersten Spuren von Augenmüdigkeit oder von jenem bekannten leicht brennenden Ueberreizungsgefühle; im letzteren Falle besonders sind, nächst Ruhe, Bähungen der Augen von mäßig frischem Wasser empfehlenswerth; — häufige Sehübungen über mild beleuchtete grüne Flächen, mit scharfer Fixirung entfernter, aber noch kennbarer Gegenstände, z. B. der Blick über Wiesen hinweg nach einzelnen Büschen oder Bäumen, daher haben Jäger und Hirten oft noch bis ins hohe Alter die schärfste Sehkraft; ebenso Sehübungen in der Nähe, wie gründliche Anschauungen und Vergleiche kleiner Gegenstände, z. B. verschiedener Pflanzenblätter untereinander.“ Schon aus diesem Grunde sollten Stadtschullehrer mit ihrer Schulgemeinde öfters kleine Ausflüge auf das Land unternehmen.

So sehr ich nun aber auch Herrn Dr. Schreber beistimme, wenn er den Lehrern und Erziehern die Ausbildung der Sinneskräfte an's Herz legt, so sehr muß ich gegen das übertriebene Gängeln und Leiten der Sinnesübungen, gegen das künstliche Abrichten der lieben Jugend zu geschärfter Sinnesthätigkeit, gegen den Glauben, als könne man mit einigen dahin einschlagenden Lektionen der Stumpfsinnigkeit abhelfen, protestiren. In einer kürzlich erschienenen Broschüre von Dr. Schreber, betitelt: „Die planmäßige Schärfung der Sinne als eine Grundlage des

Unterrichts“ (Leipzig, 1859) räth der Verfasser, man solle die Spaziergänge zu allem Möglichen benutzen; die armen, schon in der Schule abgematteten Schüler sollen vom Lehrer abermals vorgenommen werden, um die Eigenthümlichkeit der Landschaft mit ihren Bäumen, Büschen, Wiesen, der eigenthümlichen Bauart der Häuser ꝛc., scharf zu beobachten; das Quell-, Teich- und Flußwasser nicht allein durch den Geschmack, sondern auch durch den Geruch zu unterscheiden, verschiedene Erdarten schon durch das Gefühl zu erkennen. „Man erinnere sich hierbei an die durch Uebung erlangte staunenerregende Feinfühligkeit der Blinden, die sogar die einzelnen Farben durch das Gefühl zu unterscheiden vermögen ꝛc.“ Alles recht gut und schon der naturhistorische Unterricht verlangt nicht bloß Ausflüge ins Freie, sondern auch eine vom Lehrer geleitete Beobachtung der Naturprodukte. Aber die Hauptsache hierbei hat Dr. Schreber nicht berührt. Die Jugend soll sich im Freien auch frei fühlen, den Schulstaub von der frischen Luft wegblasen lassen, frisch und frei auf eigenen Füßen umherspringen, mit eigenen Augen sehen, mit eigenen Ohren hören und mit eigener Nase riechen, d. h. der dozirende Lehrer soll nicht abermals und immerdar vordemonstriren, was gesehen und gehört werden soll; nicht vorkauen, was wiedergekäuet werden soll. Mit anderen Worten: Man lasse der Schuljugend soviel Freizeit und freie Bewegung, daß sie, unaufgefordert und ungehetzt von dem gestrengen Herrn Präzeptor, in Wald und Feld sich tummelt, eine halbe Stunde lang den stolzen Kreisen des Sperbers mit den Augen folgt, dem Tone des pochenden Spechtes im Walde nachgeht und die bunten Farben aus dem grünen Gezweig des Baumes schon von Weitem durchschimmern sieht. Ich habe,

als ich meine ersten Schwimmversuche mit einigen Spielgenossen in der seichten Holtemme und im Köhlerteich anstellte, ohne Anleitung eines Lehrers Fluß- und Teichwasser mit dem Geruchs-, wie mit dem Geschmackssinn bald unterscheiden gelernt. Man lasse den Kindern nur Zeit für die Bewegung im Freien und ihre Sinne werden nicht ruhen, sondern in jeder Minute neue Eindrücke, und damit Reize zu neuer Thätigkeit empfangen. Man sorge zuerst dafür, daß durch ein einfacheres Leben überhaupt die Körperkraft und Körperfrische gesichert werde und daß die Ueberladung mit Lektionen und Privatarbeiten aufhöre, sonst wird selbst das Turnen zu einer neuen aufregenden Anstrengung, die, bei aller Uebung der Sehkraft, doch nicht das Auge vor Brillen im jugendlichen Alter schützt. — Für den Schulunterricht empfiehlt Dr. Schreber Musterkarten, ähnlich wie sie in Färbereien zu finden sind, auf denen die feinsten Abstufungen und Uebergänge der Farbentöne vom verschwindenden Hell bis zum tiefsten Dunkel des Blau, Roth, Gelb, Grün ꝛc. enthalten sind Würden diese einzelnen Pappe-Farbenstreifen mischbar eingerichtet, so gäben sie ein gutes Uebungsmittel für das Auge durch geordnetes Wiederaneinanderreihen ihrer Uebergänge; deßgleichen durch Musterkarten der verschiedenen Nutzholzarten, ähnlich wie sie bei Tischlern zu finden sind, um daran die feinen Unterschiede der Härte, Textur, der Farbe, Jahrringe ꝛc. auffassen zu können. Auch durch Musterkarten von verschiedenen Manufakturstoffen, nicht sowohl zum Zwecke der Waarenkenntniß, sondern rein als Uebungsmittel für Auge und Gefühlsinn. Ferner durch gelegentliche Demonstrationen an Zeichnungen und Gemälden über die Abstufungen und Wirkungen der verschiedenen Schattirung

auf künstliche Erzeugung der Lichteffekte, die Wirkungen der Perspektivenlinien u. s. w.; auch durch Uebungen des scharfen Augenmaßes an symmetrischen und asymmetrischen Verhältnissen aller Art. Durch genaue Abschätzungen der Maß- und Flächenverhältnisse durch das Auge, sodann der Gewichtsunterschiede verschiedener Körper durch das Muskelgefühl. Sodann durch Gehörübungen. Hierzu würde eine kleine Sammlung der verschiedensten Münzsorten und anderer klanggebender Gegenstände eine gute Gelegenheit bieten. Die Uebung bestände hier in dem Erkennen des Gegenstandes an dem Klange, welchen er durch das Auffallenlassen auf die Tafel giebt. Beklopfungen verschiedener Gegenstände, irdener, steinerner, metallischer ꝛc. ꝛc.

Ich antworte: Knaben und Mädchen, denen man freie Bewegung im Hause und Garten, in Küche und Keller gönnt, kommen bald selber dahinter, wie ein zerbrochener Topf klappt oder klingt, und wer Silberstücke und Kupfermünzen in seiner Sparbüchse hat, lernt diese auch an ihrem Klange unterscheiden. Der Blaufärber lernt die feinsten Nuancen des Indigoblaues, der Goldschmied die feinsten Unterschiede im Gewicht und in der Mischung edler Metalle unterscheiden, gleichwie der Bauer den leichten Sandboden und zähen Lehmboden praktisch auf's Gründlichste kennen lernt. Man verkünstele also die Anschauungsübungen der Schule nicht ohne Noth. Gleichwohl bleibt eine Sammlung von Hölzern (die man auf der einen Seite poliren, auf der andern Seite roh lassen sollte), ferner eine Farbentabelle, eine Sammlung verschiedener Webstoffe u. dgl. immer wünschenswerth. Der eigentliche Anschauungsunterricht ist aber nichts Anderes, als die Elementarstufe des

weltkundlichen Unterrichts, und besonders ist es die Naturkunde, welche die beste Gelegenheit zur Uebung der Sinne bietet. Die Formenlehre giebt Anlaß zum Abschätzen der Dimensionen, der Winkel und Flächenverhältnisse, das Zeichnen übt in der Anschauung der Perspektive, das Singen giebt die vorzüglichste Gehörübung. Man gebe nur den Unterrichtsgegenständen, die bereits auf dem Lektionsplan stehen, ihr Recht, so wird auch die Anschauung sehr allseitig geübt werden und von besonderen für sich bestehenden Anschauungsübungen immer weniger die Rede sein.

In Erörterung der Organe der Mundhöhle macht Dr. Schreber auf manche schlechte Gewohnheiten aufmerksam, wie undeutliches, übereiltes Aussprechen der Worte, Verschlucken der Endsylben, mangelhafte Aussprache mancher Konsonanten, Vokale und Doppellaute; ferner auf das Schnalzen der Zunge und Lippen beim Essen, das Schnüffeln mit der Nase beim Athemholen, das Schnarchen im Schlafe, auf die Verzerrungen des Mundes beim Sprechen und andere Grimassen.

„Alle dergleichen Fehler müssen energisch niedergekämpft werden. Bei Kindern, die an gute Zucht gewöhnt sind, hält es nicht schwer, ihren eignen ernsten Willen dafür zu gewinnen. Auch haben diese Uebungen in der Beherrschung des Körperlichen an sich schon einen moralischen Werth Sie wirken in der Richtung nach allgemeiner Veredlung. Die Beherrschung des Körperlichen und Thierischen in einem Punkte erleichtert und bereitet dieselbe vor auch für andere Punkte. Zudem vervollkommnen sich dabei die Kinder in der Kunst, sich selbst zu objektiviren. Sie lernen auch von dieser Seite her auf sich achten und das Edelnatürliche von dem Unedelnatür-

lichen ihrer ganzen Erscheinungsweise unterscheiden und gewinnen soviel an Takt, der nach und nach zu einer ganz natürlichen zwanglosen Lebensäußerung wird."

Im strengen Halten auf ein gerades, natürliches Sitzen und Stehen verkennt doch Dr. Schreber nicht, daß man auch zu früh dem Rückgrate allzugroße Leistungen zumuthen könne, und eben damit so manche Verkrümmung oder Verkümmerung desselben herbeiführe. Er hat sehr Recht, wenn er auch in seiner neuesten Schrift („Ein ärztlicher Blick in das Schulwesen") Rückenlehnen an den Schulbänken für alle Unterrichtsstufen fordert; ferner: daß kein Kind länger als höchstens zwei Stunden ununterbrochen sitzend und geistig beschäftigt sein sollte. „Anhaltendes, durch keine körperliche Abwechslung unterbrochenes und bis über den Eintritt der Rückenermüdung hinaus fortgeführtes Sitzen ist bei Kindern unter Anderem eine der häufigsten Ursachen von Formfehlern des Rückgrats und Beckens, mithin namentlich für die Zukunft der Mädchen vom verderblichsten Einflusse."

Dr. Schreber wünscht ferner, es möchte in keiner Schule ein populärer Unterricht in der menschlichen Anatomie und Physiologie fehlen, der, mit der Religions- und Sittenlehre in Verbindung gesetzt, gewiß von dem heilsamsten Einflusse auf das Gemüth des Schülers sein würde. „Abgesehen davon, daß eine überblickliche Kenntniß des Baues und Lebens unseres eigenen Organismus eine Anforderung an Jeden ist, der auf Bildung Anspruch macht — wie unberechenbar segensreich würden die praktischen Vortheile sein! Tausende würden das edle Gut der Gesundheit sich bewahren, welches sie aus gänzlicher Unkenntniß derjenigen Gesetze, denen sie am unmittelbarsten unterworfen sind, vernachlässigen oder verwüsten: durch Ausschweifungen

aller Art, naturwidrige Lebenssitten, faules oder einseitig geistiges Leben, Schnürbrust-Frevel u. s. w. Zahllose Marktschreiereien und Betrügereien mit ihren traurigen Folgen, auf diese allgemeine Unkenntniß treffend berechnet, würden unmöglich sein, wenn die öffentliche Meinung darin nur so weit aufgeklärt wäre, um wenigstens die gefährliche Seite an dergleichen Unfuge zu erkennen." Beherzigenswerthe, leider nur zu oft gering gerichtete Vorschläge! Auch die Volksschullehrer-Seminare sollten noch ernstlicher bemüht sein, ihre Zöglinge nicht ohne eine gründliche Anschauung der Naturverhältnisse des menschlichen Organismus zu entlassen.

Auch das ist ein sehr praktischer Rath, den Dr. Schreber den Eltern und Erziehern giebt, wenn er sagt, daß zur Verhütung mancher Krankheiten die Kinder bis zu vollendeter Ausbildung von Zeit zu Zeit einer ganz genauen ärztlichen Untersuchung unterworfen werden möchten, auch wenn kein besonders dazu mahnender Grund vorhanden sei. Die Pädagogen und Aerzte sollten überhaupt mehr mit- und ineinanderwirken, als es zur Zeit noch geschieht, und es könnte nur heilsam sein, wenn etwa der Physikus von Amtswegen alljährlich einmal die Schulen zu besuchen und mit dem Lehrer über diesen und jenen Punkt Rücksprache zu nehmen veranlaßt würde.

Dr. Schreber sieht in der ganzen jetzigen Generation ein physisch und moralisch herabgekommenes Geschlecht; das Bild, das er von unserem Zustande in der Einleitung aufstellt, ist etwas stark Grau in Grau gemalt, aber es ist nur zu loben, wenn solche Stimmen aufrichtiger Menschenfreunde der Zeit einen Hohlspiegel entgegenhalten, damit sie in ihrer gerühmten Kultur sich auf Grundübel und Gebrechen besinnen lerne, die zu offen-

bar sind, um vertuscht oder abgeleugnet werden zu können. Darum möge folgende Stelle (S. 19 der Einleitung) unsere Rezension beschließen:

„Nicht nur, daß im Allgemeinen die Häufigkeit der tausenderlei Kränkeleien und ausgebildeten Krankheiten und Gebrechen in relativer Zunahme begriffen ist, auch der ganze Bildungstypus der letzten Generationen zeigt unverkennbar ein allmähliges Sinken. Den schnellsten bestätigenden Ueberblick geben die Militäraushebungen, das Herabgehen des Militärmaßes, die relativ immer häufiger werdenden Untüchtigkeitsfälle; sodann das hohe Sterblichkeitsverhältniß besonders in den ersten Kinderjahren, die allgemein verbreitete körperliche Hinfälligkeit und geringere Leistungsfähigkeit der übrigen Lebensalter, namentlich im Vertragenkönnen von Strapatzen aller Art; das vorzeitige Altern, die Abnahme der Erreichung sehr hoher Altersstufen. Durchforscht man tiefer das Innere des Menschenlebens, so findet man in ungeahnter Häufigkeit gleiche, dem Blicke der Welt mehr verschlossene Beweise: körperlich begründete Lebensstumpfheit, Unzufriedenheit, Hypochondrie, Hysterie mehr oder weniger in allen Ständen und Verhältnissen. Hierzu nur Ein Beleg. Tausende giebt es, die in der Tiefe der Brust mit der Furie des Selbstmordgedankens ringen, welche Furie, obschon ihr nur die Wenigsten als unmittelbare Opfer fallen, doch einen großen Theil des Lebens im Stillen vergiftet. Wir rechnen hierher nicht die durch äußeres Unglück hervorgerufenen Fälle, sondern nur die aus körperlichen Zuständen entspringenden und sehr oft in der Blüthe des Lebens und unter den glücklichsten äußeren Verhältnissen vorkommenden. Der Welt bleibt dieß entzogen, nur dem Arzte wird der volle Blick in diese finsteren Seiten des

Lebens geöffnet. Sollten diese Andeutungen noch nicht genügen zur Bewahrheitung obigen Ausspruchs, so würden die Hospitäler und Irrenanstalten mit ihren steigenden Prozentverhältnissen jeden etwaigen Zweifel beseitigen können." — „Sodann in moralischer Hinsicht. Auch hier begegnen wir überall Schwächezuständen, die mit den verwandten körperlichen Zuständen in engstem Zusammenhange stehen und sich wechselsweise bedingen. Anstatt hochherziger Gesinnungen, fester edler Bestrebungen, untrübsamer Zufriedenheit, lebensfrischer Heiterkeit, muthvoller Thatkraft: entweder moralische Stumpfheit und Schlauheit oder haltloses Schwanken zwischen den Extremen der erregenden und der deprimirenden Leidenschaften; selbstsüchtige Engherzigkeit, Kleinmuth, Verzagtheit, Mangel an Ausdauer bei Durchführung von Entschlüssen oder bei Eintritt von Widerwärtigkeiten und Gefahren; vorherrschender Hang zur Weichlichkeit und Sinnlichkeit — kurz Charakterlosigkeit in jeder Hinsicht." „Die wahre, über die Sinnenwelt sich erhebende und sie beherrschende, rein menschliche Richtung erstirbt immer mehr. Sie haben den Halt- und Schwerpunkt ihres Lebens nicht in sich selbst. Tritt nun, wie es nothwendig im Laufe des Lebens liegt, das Schicksal mit ernsten Prüfungen und Schlägen so oder so an solche Menschen heran: so ist, eben weil der höhere Gesichtspunkt, der innere Halt, die selbständige höhere Geisteskraft fehlt, dumpfes, lebenvernichtendes Erstarren oder Verzweiflung die unausbleibliche Folge. Zu einer heldenmüthigen Ergebung in das Unabänderliche können sich diese Unglücklichen nicht zusammenraffen. Die Religion, der erhebendste Leitstern des menschlichen Lebens, kann ihre segensvolle Kraft nicht entfalten, entweder weil sie solche Gemüther noch nie durchdrungen

hat, oder weil sie — beim Mangel der Charakterkraft überhaupt, der Fähigkeit des selbständigen Festhaltens einer bestimmten Willensrichtung — einer edlen Blüthe auf morschem Raume vergleichbar, von jedem Sturme hinweggeweht wird."

Krankheit und körperliche Gebrechen als solche führen nicht von Gott ab, sondern oftmals zu ihm hin. Aber jene Entartung der Race, die allemal eintritt, wenn die Kultur in üppige, geile, ungesunde Triebe ausschlägt, läßt — weil sie physisch und moralisch zugleich ist — auch eine gesunde Gottesverehrung nicht aufkommen.

Ob wir aber schon einer unheilbaren Entartung verfallen sind — dieß apodiktisch zu bejahen, möchte doch bedenklich sein.

II.

Pädagogische Reiseskizzen.

1.

Ueber die Trivial- und Hauptschulen in Böhmen.

Bemerkungen aus dem Jahre 1845, mitgetheilt in der Päd. Revue (X. Bd.) von Dr. Mager.

Die Trivialschulen (Elementarschulen) haben den alten Namen aus Anhänglichkeit am Alten immer noch beibehalten, führen insofern ihren Namen mit Recht, daß sie außer dem Katechismus nur das Trivium*): Rechnen, Schreiben, Lesen — bearbeiten, wozu noch in der Oberklasse eine „praktische Anleitung für die nothwendigsten Aufsätze" kommt. Seit Kaiser Joseph mußte jede Pfarrei oder Lokalie eine Trivialschule haben, und die Regierung hat sich seitdem der Errichtung dieser Grundschulen mit dem rühmlichsten Eifer angenommen.

Die nächste inspizirende Behörde ist der Ortsgeist-

*) Trivium, wörtlich Dreiweg, nannte man im Mittelalter den ersten oder untersten Kurs der Studirenden, der aus den drei Elementarwissenschaften: Grammatik, Dialektik (Denklehre) und Rhetorik (Redelehre) bestand, und auch in den Parochialschulen gelehrt wurde, welche man deßhalb „Trivialschulen" nannte. Der zweite Kurs oder das Quadrivium umfaßte die vier mathematischen Wissenschaften: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. Somit hatte die Encyklopädie sieben Fächer, welche man die 7 freien Künste (artes liberales) nannte.

liche, der zugleich der Religionslehrer ist, denn wie es in der politischen Schulverfassung heißt: „die Geistlichen sind die für die sittliche Volksbildung bestimmten Lehrer.“ Abgesehen davon, daß hiemit ein Gegensatz zwischen religiös-sittlicher Bildung, die der Religionsunterricht gewährt, und zwischen einer weltlichen Bildung des Verstandes und gewisser Fertigkeiten, die den Lehrern zufällt, daß hiermit also der Unterricht, welcher nicht Religionsunterricht ist, nur von seiner materiellen Seite aufgefaßt ist: bleibt da, wo das ganze Schulregiment in die Hände der Geistlichen gelegt ist, die Einrichtung durchaus weise, daß der Geistliche des Ortes auch praktisch sich als Lehrer zeigt, praktisch am Wohle und Wehe der Schule Theil nimmt. Der Maurermeister, der seine Gesellen meistern will, muß durchaus selbst die Kelle in der Hand gehabt haben. Das ist gleichfalls sehr löblich, daß in dem theologischen Studium der Geistlichen nicht bloß die Katechetik, sondern auch die Pädagogik und Didaktik überhaupt ein obligater Gegenstand ist, und daß Niemand die letzteren Priesterweihen erhalten kann, der sich nicht für seine Lehrerbildung theoretisch und praktisch in einem Examen ausgewiesen hat.

Die Errichtung von Schullehrer-Seminarien ist in dem katholischen Böhmen nicht leicht möglich, und die Geistlichen sträuben sich mit Hand und Fuß dagegen. Im Grunde genommen ist sie auch eine Emanzipation der Schule von der Kirche, und würde manchen Konflikt mit der bisherigen Ephoralverfassung herbeiführen. Aber alte Einrichtungen, die für die Vergangenheit gut waren, sind es darum nicht für die Gegenwart, und das stabile Prinzip darf nicht in der Art verfolgt werden, daß es

zum Stillstande führt. Zudem ist nun einmal keine lebendige Entwickelung — ohne Gegensätze.

Für die pädagogische Bildung des Klerus ist in Böhmen genügend gesorgt, aber nicht für die pädagogische Bildung der Pädagogen und Schulmeister selbst. Viele von letzteren sind nicht im Stande, den Religionsunterricht nur in der Weise zu repetiren, wie sie es von ihrem Pfarrer gesehen haben, geschweige denn ihn selbst zu ertheilen. Das ist wirklich ein jämmerliches Herplappern des Katechismus, ein Nachbeten von Fragen und Antworten, die weder Lehrer noch Schüler versteht, ein todtes Ableiern, Wiederholen und Wiederkäuen Eines und Desselben, dem ich so oft begegnete, und ich fand bei diesem Status quo, daß die Regierung so Unrecht nicht hat, wenn sie den Elementarlehrern die Fähigkeit zu „einem vernünftigen Gespräche", zu einer selbständigen „Entwickelung" durch Frage und Antwort geradezu abspricht, und sie nur auf das mechanische Einüben und Einlernen des im Buche Stehenden verweist. In der politischen Schulverfassung für die deutschen Schulen heißt es im §. 42 wörtlich also:

„Da sich bei den meisten Lehrern der Trivialschulen die auszeichnenden Fähigkeiten nicht erwarten lassen, welche zu einem vernünftig geführten, entwickelnden Gespräche nothwendig sind: so werden sie (die Lehrer) sich aller weiteren Entwickelungen, als die in dem Schul- und Methodenbuche genau vorgezeichnet worden, zu enthalten haben, und allemal nur dahin trachten, daß das Auswendigzulernende fest behalten und auf einzelne Beispiele angewendet werde."

Nun klagten mir aber viele Geistliche, daß es mit dieser „Anwendung auf Beispiele“ selten recht gehen wollte — vermuthlich deßhalb, weil derjenige, der das Beispiel bringt, auch die Lehre bringen muß, und wer jenes gut handhaben soll, auch diese gut verstehen muß. Ein anderer Uebelstand bei dem Religionsunterrichte des Geistlichen ist der, daß da, wo (namentlich in den Gebirgsgegenden) die Filiale weit entfernt sind und der Weg beschwerlich ist, der Unterricht bei schlechter Witterung ganz ausgesetzt wird, überhaupt nie ganz regelmäßig Statt findet, sondern ausschließlich von dem Kommen des Geistlichen abhängt.

Den Elementarlehrern ist ein „Methodenbuch“ in die Hand gegeben, das in zweckmäßiger Kürze und mit den Fortschritten der neueren Methodik meist im Einklang sämmtliche Lehrgegenstände der Volksschule behandelt. Aber der Lehrer ist mit einem solchen Buche in dem Falle eines Tischlergesellen, dessen Lehrzeit anstatt 4 Jahre zu dauern, von dem Meister auf 1 Jahr herabgesetzt wird, wofür er aber zum Ersatz dem Burschen eine gedruckte Anweisung in die Hand und auf die Wanderschaft giebt, worin geschrieben steht, wie man die besten Stühle und Tische &c. zu machen habe. Wer hier Lehrer werden will, macht die Hauptschule (städtische Volksschule) durch und empfängt dann seine pädagogische Vorbereitung an eben solch einer Hauptschule von dem Director derselben und dem Religionslehrer. Dieser pädagogische Kurs dauert drei Monate. Ist die Prüfung bestanden, so müssen sich die Schulamtskandidaten mindestens ein Jahr lang als „Schulgehülfe“ (manche bleiben ein halbes Menschenalter „Schulgehülfe“) bei einem älteren Lehrer, der ihnen Wohnung, Kost und ein kleines, in seiner Dotation

bereits stipulirtes Gehalt giebt, versuchen, werden dann noch einmal von dem Schuldistrikts-Aufseher geprüft, namentlich in Hinsicht ihrer praktisch erlangten Geschicklichkeit, und erhalten dann das Lehrfähigkeitszeugniß. Für die, welche Lehrer an den Hauptschulen werden wollen, wird an der Normalschule in Prag ein pädagogischer Kurs von 6 Monaten gehalten. „Da sollen die Grundsätze des Schulunterrichts ordentlich abgehandelt und aus denselben die Methode für jeden Gegenstand entwickelt werden." (Polit. Schulv. §. 115).

Wir sind keineswegs der Meinung, daß in den Volksschullehrer-Seminarien das Heil für die Volksschule beschlossen sei, aber das leuchtet ein, daß man in einer Zeit von 6 Monaten, selbst von einem Jahre bei einer Kapazität, wie sie eine gewöhnliche Bürgerschule giebt, Niemand zu einem „Lehrer" stempeln kann. Durch Tradition, Absehen und Nachahmen läßt sich wohl „handwerksmäßig" der „Handgriff" für die „Schulmeisterei" erlernen, sowie mit dem Gedächtnisse sich ein gewisses Quantum methodischer Regeln und didaktischer Grundsätze „auswendig" lernen läßt: aber wenn der Elementarunterricht das wirklich sein soll, was er seinem Wesen nach ist, die Grundlage für alle spätere geistige Entwickelung, die Entwickelung des Allgemein-Menschlichen in dem Kinde, so gehört doch etwas mehr dazu, als sich diejenigen einbilden, die darin bloß die mechanischen Thätigkeiten des Lesens und Schreibens erblicken und welche die pädagogische Befähigung mit 6 Monaten abgethan glauben.

Die Kaiserin Maria Theresia machte einen guten Anfang und ließ sich besonders die Hebung des Volksschulwesens angelegen sein. Sie setzte eine besondere „Volksschulkommission" ein, verordnete regelmäßige Schul-

prüfungen, denen sie oft in eigner Person beiwohnte, und als Muster für die Volksschulen ihres ganzen Reiches ließ sie die „Normalschule" zu Wien errichten. Durch von Rochow angeregt, suchten Männer, wie der wackere Felbiger die alte Gedächtnißschule mit der neuen „Verstandes-" (Denk-) Methode zu befruchten; in Rücksicht aber auf den niederen Bildungsgrad der Lehrer ward das vom Schüler zu verarbeitende Material auf Tabellen gebracht, übersichtlich geordnet, und durch Lesen, Erklären, Abschreiben dem kindlichen Geiste einverleibt. Diese unter dem Namen der Normal- oder Tabellar-Methode bekannte Unterrichtsweise ward auch in Böhmen eingeführt und hier war es besonders der auch im Auslande bekannte Dechant zu Kaplitz, Ferd. Kindermann (unter dem Namen von Schulstein zum Bischof erhoben), welcher als Oberauffeher des böhmischen Normalschulwesens sehr Viel zur Hebung der Volksschule that.*) Außer ihm haben sich noch manche würdige Geistliche ausgezeichnet in der Liebe und Sorgfalt für die Schule — aber weil man sich nicht dazu entschließen konnte, besondere Bildungsanstalten für den Lehrerstand zu errichten, so ist es, trotz der vielen Verordnungen, Gesetze, Einrichtungen und Anweisungen, die zum Besten der Elementarschule von ihrer Behörde erlassen wurden, im Wesentlichen beim Alten, nämlich bei der Normal- und Tabellar-Methode geblieben. Der Unterrichtsstoff ist (mechanisch) in gewisse stereotype Abtheilungen gebracht und in den ein für alle-

*) Nach ihm verdient der durch Wort und That ausgezeichnete Pädagoge Parczick, als Direktor der Hauptmusterschule zu Prag, ehrenvolle Erwähnung. Seine vielen und trefflichen Schriften wirken noch immer segensreich in der böhmischen Schulwelt fort.

mal feststehenden Grenzen bewegt sich (wiederum mechanisch) die Lehr- wie die Lernthätigkeit. Das Gedächtniß ist entschieden die Hauptsache, wie es auch durch ein Regierungsdekret zur psychologischen Normal- und Grundkraft gemacht ist. Im §. 39 der Pol. Schulv. heißt es wörtlich also:

> „Nun zeiget uns die Psychologie, daß im Kinde die erste herrschend-thätige Kraft das Gedächtniß sei, die Methode muß also den Kindern das Gedächtniß zu bilden trachten" u. s. w. *)

Von der Ansicht, daß die Elementarschule ebensowohl ihre humanistische Seite habe, als das Gymnasium, daß sie recht eigentlich eine Humanitätsschule sein müsse, wenn sie ihrem Zwecke entsprechen soll, wird man sich in Böhmen schwer überzeugen. Preußen hat eine andere Kraft, die „Anschauung" als Normalkraft erkannt und den Grundsatz

„Aller Unterricht gründe sich auf Anschauung"

zum Lebensprinzip seiner Elementarschulen gemacht und damit die lebendigste Entwickelung derselben angebahnt. Hier ist der spezifische Unterschied des preußischen und östreichischen oder vielmehr des protestantischen und katholischen Schulwesens überhaupt zu suchen. Jenes will das lernende Individuum zur Selbständigkeit, zum selbstthätigen Denken verhelfen, dringt überall auf das Formelle in

---

*) Nach diesem Prinzipe darf man sich nicht wundern, wenn man — wie der Verfasser vor einigen Tagen — in einem Schul-Examen den Lehrer mit der an kleine A B C Schützen von 5 Jähren gerichteten Frage beginnen sieht: „Was heißt buchstabiren? Was ist ein Selbstlauter, was ein Mitlauter? Erst nachdem der Schulinspektor ausgerufen hatte: „Aber ich möchte gern sehen, wie ihre Kinder buchstabiren können!" kam der Mann zur Sache! —

dem Materiellen, auf die Kraft in dem Wissen; — dieses arbeitet auf den Gehorsam im Lernen, auf die Verehrung der Autorität, auf bestimmt abgegrenzte, feststehende Pensa, auf das Materielle. Hier kann selbst der Professor auf seinem Katheder nicht selbständig sein Unterrichtsobjekt entwickeln, sondern er muß es in die ihm vorgelegte eiserne Form thun, Stoff, Methode, Ziel, Zeit — Alles ist genau abgegrenzt, steht a priori fest, und ist maßgebend und zwingend für jede Individualität, die als solche sich gar nicht geltend machen darf.

Bei dem dermaligen Bildungszustande der Elementarlehrer ist es keineswegs überflüssig, daß die Behörde Alles schwarz auf Weiß vorschreibt, regulirt und dekretirt. Wie der Lehrer die Disziplin handhaben, der Ton der Stimme, in welchem er unterrichten müsse, daß in dem Schulzimmer Bänke sein, wie lang und hoch diese sein müssen rc.*) — ist Alles durch besondere Verordnungen und Gesetze bestimmt.

---

*) Polit. Schulv. §. 355: Die Schulzimmer sollen mit Bänken versehen sein. Diese sollen zum Sitzen nicht zu enge, noch zu hoch sein; oben breite Laden zum Schreiben haben, weil es zutreffen wird, daß zwei Drittheile der Schüler schreiben. In die oberen Laden sollen Löcher zum Einsenken irdener Schreibzeuge, unter denselben aber Zwerchbretter angebracht sein, worauf die Schüler ihre Bücher rc. legen können.

A. a O. §. 356: Die Schulbänke mit Sitz und Schreibtisch müssen für 3 Schüler 5' 3", für 4 Sch. 7', für 5 Sch. 8' 9", für 6 Sch. 10' 6" lang sein, nach der Breite aber 2' 6" bis 8" lang sein rc.

Lobenswerth ist die in den Verordnungen auf die Gesundheit der Schüler genommene Rücksicht.

§. 234: Der Lehrer sehe darauf, daß die Kinder nicht erhitzt trinken, oder sich auf den kühlen Erdboden legen, im Winter sich

Der Elementarlehrer ist zwar von der Regierung als „Staatsdiener“ anerkannt, auch in die 11. Rangklasse aufgenommen worden (Pol. Schulv. §. 62), als welcher er die den Staatsbeamten bewilligte Uniform mit der für den Lehrstand bestimmten Farbe und gebührenden Stickerei (A. a. O. §. 63) anlegen darf; aber was hilft das, wenn der Stand geistig und leiblich so arm ist, wenn er, wie es der Fall ist, mit den nothwendigsten Lebensbedürfnissen kämpfen muß. Das Einkommen des Schullehrers reicht oft kaum hin, die Familie anständig zu ernähren, und doch muß der Gehalt, welcher fast ganz in dem Schulgelde der Kinder besteht und vom Lehrer einkassirt wird, fast noch erbettelt, erpocht und theilweise eingebüßt werden, denn der Lehrer läßt manchen Groschen fahren, um nur dem Zank und Streite mit den Aeltern zu entgehen.

Auf den Filial-Dörfern wandern die „Gehülfen“ von Haus zu Haus, wöchentlich ihre Residenz verändernd.

---

nicht unvorsichtig dem heißen Ofen nähern und sich schmerzliche Frostbeulen zuziehen.

§. 235: Nicht minder ernstlich warne der Lehrer vor dem Essen unbekannter Wurzeln, Schwämme ꝛc. vor dem Baden in Flüssen und Bächen ꝛc.

Nur wäre es recht gut, wenn bei den negativen Seiten auch die positive in's Auge gefaßt würde. So z. B. ist um der Gefahr des Wassers zu entgehen, auch das ein Mittel, daß man hineingeht und schwimmen lernt; um das Volk vor dem Essen unbekannter schädlicher Pflanzen zu bewahren, daß man in der Volksschule ein wenig Pflanzenkunde treibt u. s. w. Von diesem ist nun freilich keine Rede, noch weniger von gemeinsamen Spaziergängen, Spielen ꝛc. des Lehrers mit seinen Schülern. Dieser Punkt ist im Allgemeinen noch viel zu wenig als erziehliches Moment im Schulleben gewürdiget.

Hund und Katze, Hühner und Gänse, Magd und Vieh theilen dann meist die heiße dumpfe Bauernstube, die zugleich Küche und Schlafkammer ist, mit der Schuljugend.

Des zeitraubenden Meßnerdienstes, der hier nicht bloß den Sonntag, sondern auch die Wochentage in Anspruch nimmt, sollte der Lehrer billig überhoben sein. Niemand kann zween Herren dienen! Die ökonomische Lage ist freilich nicht zu übersehen, und nur damit kann es entschuldigt werden, wenn noch mancher Schulmeister den Hochzeitbitter macht, der in Böhmen „Plampatsch" heißt, und zugleich Spaßmacher und Vorschneider beim Schmaus ist, und in den Wirthshäusern zum Tanze aufspielt.

Die städtischen Volksschulen (Bürgerschulen), die in Böhmen „Hauptschulen" genannt werden, bestehen aus 3, in Kreishauptstädten aus 4 Klassen. Die Gegenstände, welche in Hauptschulen von 3 Klassen abgehandelt werden, sind: Religionslehre mit Inbegriff der biblischen Geschichte und Erklärung der Evangelien, Lesen, Schönschreiben, Orthographie, Rechnen, deutsche Sprachlehre (die Elemente derselben), eine praktische Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, und für die, welche in ein Gymnasium überzutreten wünschen, das Lesen und Dictandoschreiben lateinischer Wörter. Nach §. 33 der Pol. Schulv. ist das Kopf- mit dem Zifferrechnen zu verbinden, letzteres jedoch nur auf die 4 Spezies in ganzen und gebrochenen Zahlen und auf die einfache Regeldetri zu beschränken; die deutsche Sprache bloß etymologisch zu lehren, „ohne philosophische Zergliederung der Redetheile," die Rechtschreibung praktisch einzuüben und das Dictandoschreiben mit der deutschen Sprachlehre stets zu verbinden; von den Aufsätzen sollen in der obersten (3ten)

Klasse nur die für das Leben nothwendigsten abgehandelt werden.

Diese Beschränkung der Lehrobjekte auf das Einfache und Nothwendige ist durchaus weise, nur muß dann auch in dem kleineren Raume um so gründlicher gearbeitet und die intensive Bildung um so methodischer erstrebt werden, was nicht möglich ist ohne eine tüchtige intensive Durchbildung des Lehrers. An dieser mangelt es aber im Ganzen, wenn auch im Einzelnen recht wackere Männer Tüchtiges leisten. Im Allgemeinen fand ich, was die praktische Tüchtigkeit des Schülers, die Fertigkeit anbelangt, große Sicherheit und Vollendung, namentlich in Betreff fester, leserlicher Handschriften und der Orthographie; auch im Lesen, aber fast durchweg schlechten Vortrag und einen erschrecklichen Leierton, der hier sogar auf das Rechnen übergeht, so daß man von einem Chorus die Additions- und Subtraktions-Exempel förmlich singen hört. Für das logisch-grammatische Zergliedern einfacher Lesestücke, kleiner Gedichte ꝛc. geschieht, so viel ich wahrnehmen konnte, gar nichts. Was von den Redetheilen beigebracht wird, ist viel zu sehr abgerissen und in abstracto gehalten, und die Grammatik bleibt in der Orthographie stecken, auf welche in den böhmischen Schulen eine besondere Wichtigkeit gelegt wird. Das Rechnen wird in erfreulicher Weise mehr und mehr zu einer Zahlen-Anschauung erhoben, obwohl es noch gute Zeit haben wird, bevor man allgemein das formelle Bildungselement in den 4 Species, die recht ausgebeutet, die Mathematik der Volksschule bilden müssen, wird herausgefunden haben. Daß tüchtige Rechner unter den Lehrern so gern in ein gewisses Virtuosenthum mit gewissen Kunststückchen verfallen, kann man auch in Böh-

men sehen, obwohl das immer noch besser ist, als jener todte Mechanismus, dem man gleichfalls nur zu oft begegnet. Der Religionsunterricht ist von vornherein Katechismusunterricht, der in seiner starren, dogmatisch-symbolischen Form für das kindliche Auffassungsvermögen völlig ungenießbar ist, selbst der geschickteste Katechet wird sich vergeblich bemühen, dem in der Anschauung lebenden Kinde diese abstrakten Glaubenslehren faßlich zu machen. Die evangelischen Schulen bereiten wenigstens die Katechismuslehre durch die biblische Geschichte vor, aber hier ist von keinem selbständigen Geschichtsunterrichte die Rede. Der Geistliche knüpft wohl an die Sätze des Katechismus einige Partieen aus der biblischen Geschichte, aber nur als „Beispiel", während man umgekehrt von der geschichtlichen „Anschauung" ausgehen und an diese die Lehre knüpfen sollte. Dazu kommt nun die geistlose mechanische Repetition des Religionsunterrichtes von Seiten der meisten Lehrer, dieses ewige Lesen und Wiederlesen und Herbeten des Katechismus, um das Herz gegen einen Stoff gleichgiltig zu machen, von dem der Verstand nichts faßt und an den das Gemüth nicht herankommt. Wenn man an den Schülern jene stumpfe Passivität und jenes gedankenlose Herplappern unverstandener Sätze wahrnimmt, jene Bereitwilligkeit, Alles nachzubeten, sei es begriffen oder unbegriffen, so trägt einen großen Theil der Schuld der mangelhafte Religionsunterricht.

Aus den für alle Schulen maßgebenden, in der Polit. Schulv. vorgeschriebenen Lectionsplänen ist ersichtlich, daß die Zahl der Religions- und Schreibstunden im Vergleich mit den norddeutschen Schulen überwiegend ist, dagegen der Gesang als Unterrichtsgegenstand*) und

*) Man errichtet jetzt mehr und mehr „Privatgesangschulen."

Weltkunde (Naturgeschichte, Erdbeschreibung) gar nicht vorkommt, obwohl mit derselben schon in der zweiten Klasse ein auf Anschauung der heimathlichen Umgebung des Schülers gegründeter Anfang gemacht werden könnte. Ebenso ist das Zeichnen geometrischer Grundfiguren (Formenlehre) für den Bauer wie für den Handwerksmann wichtig. Wenn nach den Vorschriften der neueren Methodik das Sprachliche mit dem Leseunterrichte in naturgemäße Verbindung gesetzt, die große Zahl der Religionsstunden aber etwas verringert würde (unbeschadet der Religiosität), so wären für diese nothwendigen Unterrichts-Gegenstände die Stunden gewonnen.

2.

Fortschritte auf dem Gebiete der Volksschule in Oestreich.*)

Fibel für die katholischen Volksschulen im östreichischen Kaiserstaate. Wien 1851.

Erstes Sprach- und Lesebuch für die erste Klasse der östreichischen Volksschulen. Wien 1851.

Vom Erscheinen dieser beiden Bücher müssen auch preußische pädagogische Zeitschriften Akt nehmen, so gut wie die politischen Zeitungen vom neuen östreichischen Zolltarif. Es sind zwar nur ein paar armselige „Fibeln", deren Verfasser sich nicht einmal genannt haben; aber diese Büchlein bilden fortan die ersten Lehr- und Lernbücher für die gesammten katholischen Volksschulen in Oestreich und mit diesen Lesebüchern wird der alten Methodik und Abrichtung ein Abschiedsbrief geschrieben. Darum mögen sie deutsche Pädagogen begrüßen als Frühlingsboten einer besseren Jahreszeit und fruchtbaren Zukunft. Dieses Jahr 1851 hat auch die Reform der Realschulen erlebt und Zeugniß gegeben, wie das östreichische Volk sich nach Bildung sehnt. In allen größeren und vielen kleineren Städten ist der Ruf nach „Realschulen" gehört worden, und die Kommunen haben keine Kosten gescheuet, bereits vorhandene Anstalten nach dieser Richtung hin zu erweitern, und neue zu gründen. Mag

*) Päd. Monatsschrift, 1851, 12.

auch hier und da ein auf das Unmittelbar-Praktische gerichteter Sinn des industriellen Bürgerstandes noch auf einseitig materielle Weise sich kund geben und die Menschenbildung in der Gewerbsbildung noch vielfach hintenansetzen: so ist doch ein bedeutender Schritt vorwärts gethan, und die Fessel jener engbrüstigen, unpraktischen Lateinschulen, die weder Gymnasien noch Realschulen sein wollten, gesprengt worden. Soll aber das Gebäude nicht in der Luft schweben und nicht abermals in das Extrem einer exklusiven Standesbildung gerathen: so muß in entsprechender Weise auch die Elementar- und Volksschule neues Leben gewinnen und den guten Grund legen, damit eine Volksbildung im ganzen Sinne des Wortes erblühe. Ohne die Reform der Elementarschule würde der Unterricht in den öſtreichischen Schulen nur halb reformirt; den Realschulen einerseits wie den Gymnasien andrerseits würde die rechte Basis fehlen. Volksbildung im Großen und Ganzen, nicht mehr bloß im Einzelnen, ist das, was die Gegenwart gebieterisch fordert. Preußen hatte zur Zeit der französischen Knechtschaft diese Forderung verstanden und damit den Zauberspruch gefunden, um sich vom Banne der Schwäche und Sklaverei zu befreien. Nachher ist es wohl selbst über das kühne Losungswort erschrocken, auch wohl irre geworden an seiner lösenden Kraft, aber im Ganzen ist es ihm doch treu geblieben und kann ihm nicht untreu werden, ohne sein eigenstes Leben zu vernichten. Oestreich hat es aber bitter büßen müssen — das politische Experiment, nur die materiellen Interessen zu pflegen, ohne die Geister zu befreien, das Bayonnet und die Kutte allein für die Grundsäulen des Staates zu halten. Wenn die letzte Revolution auch kein anderes Resultat gehabt hätte, als die

Nothwendigkeit einer Volksbildung durch die Volksschule klar herauszustellen: der Gewinn wäre groß genug, um andere Verluste leichter zu verschmerzen.

Ein guter Anfang zur Hebung und Belebung des Elementarunterrichts ist gemacht; es sind in allen Kronländern Schulräthe angestellt, die, mit dem Wesen des Elementarunterrichtes vertraut oder doch mit gutem Willen sich in dieses pädagogische Gebiet hineinarbeitend, die Schulen ihres Bezirkes fortdauernd bereisen, um den Mängeln und Bedürfnissen abzuhelfen, die Unwissenden zu belehren, die Säumigen anzuspornen, die Thätigen zu ermuthigen, und namentlich die Lehrerkonferenzen als Mittel der Fortbildung systematisch zu organisiren. Ferner sind mehrere Zeitschriften für das Elementarschulwesen in's Leben getreten, unter denen der „östreichische Schulbote", von den HHrn. Sektionschef Krombholz und Schulrath Becker redigirt, obenan steht und möglichst bemüht ist, die Leser nicht bloß geistig, sondern auch sittlich und pädagogisch zugleich zu bilden. Durch Unterstützung von Seiten des Ministeriums ist es den Herausgebern ermöglicht, den ganzen Jahrgang (60 bis 70 Druckbogen stark) um den Preis von 2½ östr. Gulden zu liefern. Ich gehöre nicht zu Denen, welche meinen, man solle so lange von einer höhern Bildung der Elementarlehrer abstehen, als ihre pekuniäre Lage nicht verbessert sei, glaube vielmehr im Gegentheil, daß mit einer besseren geistigen Bildung der Anfang gemacht werden muß, damit eine bessere äußere Stellung des Lehrers nachfolge. Es wäre schlimm, wenn die Volksschullehrer, auf ihre Lage hinweisend, sprechen wollten: Was sollen wir uns weiter um das Studiren bemühen, wozu die Fortbildung, die uns nur unglücklicher macht? Mit nichten! Die angestreng-

teste Fortbildung ist euer Lebensnerv, und diesen zu durchschneiden wäre Selbstmord. Könnte man ein Volk politisch bilden ohne Konstitution, könnte man ihm Kraft, Selbstbewußtsein, Unternehmungsgeist einflößen durch die Maßregel aus der Amtsstube: dann hätte allerdings die Verfassung nur den Werth eines „Fetzens Papier", man könnte die Gemeindeverfassung entbehren und von den Volksrechten schweigen. Aber zur Freiheit wird ein Volk nur bei freier Verfassung erzogen, nur durch die Freiheit gelangt es zur Freiheit. Und so gelangt auch der Volksschullehrer zu einer freieren Stellung im bürgerlichen und sozialen Leben nur dadurch, daß er innerlich, geistig und sittlich sich eine achtungswerthe Bildung erringt, daß ihm aber auch der Staat hierzu die Wege bahnt und sein geistiges Leben nicht mehr grundsätzlich in Fesseln schlägt.

Oestreich wird und kann nicht bei dem ersten Anlauf stehen bleiben, die Regierung wird auch zur Verbesserung der äußeren Stellung des Elementarlehrers die Hand bieten müssen, sobald die jetzigen Wirren im Staatshaushalte beigelegt sein werden, und nach den Erschütterungen der Revolutionsstürme das Staatsgebäude wieder einen festen Halt gewonnen hat. Also vorläufig nur frisch mit der geistigen Hebung des Volksschullehrerstandes angefangen! Früher oder später wird sich die Nothwendigkeit herausstellen, daß es mit der Lehrerbildung ohne Lehrer-Seminare doch nicht wohl angeht, daß Präparandenkurse von 6, ja selbst von 12 Monaten nicht wohl ausreichen, um eine ordentlich eingerichtete Pflanzschule für Elementarlehrer zu ersetzen. Man sucht jetzt mit lobenswerthem Eifer tüchtige Präparandenlehrer zu gewinnen, aber die frühere Vernachlässigung der pädago-

gischen Bildung rächt sich jetzt im bitteren Mangel tauglicher Subjekte. An Th. Vernaleken (von welchem das oben angezeigte erste Sprach- und Lesebuch*) verfaßt ist und der eine Reihe systematisch zusammenhängender Sprachbücher für die Volksschule und die Realschule in's Leben zu rufen im Begriff ist) hat das Kultusministerium, das ihn aus der Schweiz nach Wien berief, eine gute Acquisition gemacht. Die Fibel ist von dem für das Elementarschulwesen unermüdlich wirksamen Schulrath M. A. Becker in Wien, dem schon genannten Mitherausgeber des östreichischen Schulboten.**)

Indem ich nun etwas näher auf die Besprechung der beiden Bücher eingehe, muß ich vorweg bemerken, daß es einseitig wäre, bloß den Maßstab pädagogischer Kritik im Allgemeinen an sie anzulegen; es haben diese Bücher ja die schwere Aufgabe gehabt, die Errungenschaften und Forderungen einer ausgebildeten Methodik, wie sie in Deutschland zur Entwickelung gelangt ist, mit dem Standpunkte der östreichischen Elementarschulen und den Forderungen des Klerus, der sie beaufsichtigt und leitet, in Einklang zu bringen. Und wenn man dieß erwägt, kann man wohl sagen, die HHrn. Verfasser haben vortrefflich die Aufgabe gelöst, die Lesebücher in der Hand des Schülers zugleich zu Methodenbüchern in der Hand des Lehrers zu machen, indem sie in und mit dem Lesestoff Musterbeispiele gaben, die da zeigen, wie man Anschauungs- und Sprachübungen zu betreiben und sodann die Anfänge

*) Es folgte schon im folgenden Jahr das zweite Lese- und Sprachbuch, sowie das „Methodische Handbuch für Lehrer und Präparanden."

**) Er hat die Vaterlandskunde bearbeitet und eine Karte des östr. Kaiserstaats herausgegeben.

der Sprachlehre zu geben hat, ohne daß aus dem Lesebuch ein trockenes Konglomerat abstrakter Sätze und Beispiele für die Grammatik geworden wäre. Die Lesebücher nöthigen gewissermaßen den Lehrer, Sprech- und Sprachübungen zu treiben, und geben zugleich dem Schüler lebensvolle Bilder, eine gesunde frische Nahrung für die Anschauung. Besonders hat es mir gefallen, daß die für Kinder wahrhaft klassischen Fabeln und Gedichtchen von Hey gehörig benutzt sind; von Fabeln in Prosa, einigen Mährchen der Gebr. Grimm, endlich auch einigen Naturbildern wäre noch — anstatt der moralisirenden Geschichtchen — Manches zu wünschen. Daß einige geschichtliche Züge in Legendenform, z. B. aus dem Leben der heil. Elisabeth, des heil. Martin rc. aufgenommen wurden, ist nur lobenswerth. In der naturkundlichen Partie hätte ich an der Stelle trockener Sätze lebensvollere Darstellungen gewünscht. So steht z. B. S. 36 des ersten Sprachbuchs unter der Ueberschrift „Pflanzen" Folgendes: „Aus der Erde wachsen die Pflanzen. Sie entstehen meistens aus Saamen. Wenn der Saame in den Boden kommt, entwickelt sich der Keim (Bohnen, Obstkerne u. s. w.). Nach unten treibt die Pflanze Wurzeln. Nach oben treibt sie Stengel oder Stämme. Der Stamm treibt Aeste. Diese treiben Zweige. Die Zweige setzen Knospen an. Aus den Knospen entwickeln sich Blätter und Blüthen. Ein Theil der Blüthe fällt ab. In der Blüthe entwickelt sich die Frucht. Die Frucht enthält den Saamen, und dieser den Keim zu einer neuen Pflanze." — Diese Sätze soll das Kind in seiner Anschauungs- und Sprechübung allerdings aussprechen, aber dazu bedarf es nicht des Lesebuchs, das einen höheren Zweck hat, als bloße Fragmente von Lehrbüchern in trockenen Sätzen zu

geben, denn es soll zugleich den Verstand und die Phantasie befruchten. Wird z. B. das Saamenkorn mit einem Ei verglichen, und dieser Vergleich in ansprechender Darstellung durchgeführt (wie z B. in dem Gedichtchen von Krummacher), so erhält das Kind einerseits eine gute Anregung des Verstandes, da es zum Vergleichen und Beobachten genöthigt wird, und andrerseits betheiligt es sich auch gemüthlich an dem Gegenstande, weil derselbe in einem schönen Bilde vor die innere Anschauung tritt. Diesen ästhetischen Zweck darf das Lesebuch nie aus dem Auge lassen.

Die „Fibel" hat, ohne der Schreiblesemethode ausdrücklich zu huldigen, doch derselben guten Vorschub geleistet, indem sie die Buchstaben des kleinen Alphabets nach der Schreibleichtigkeit ordnet; ich hätte dieselbe Ordnung auch für das große Alphabet gewünscht. Der Fortschritt der Leseübungen ist durchaus methodisch; der Schüler wird nicht mit bedeutungslosen Sylben und Wörtern gequält, bei denen er sich nichts denken kann, sondern es kommen bald kleine Sätze, über die sich der Anfänger freuet. Wie verkehrt handeln die, welche der großen Buchstaben willen mit den Hauptwörtern und den Sätzen so lange zurückhalten! Und wie lächerlich ist das Geschrei der eigensinnigen Verfechter der Schreiblesemethode, die alles Lesen vor dem Schreiben verbannen! Ich halte auch die innigste Verbindung des Lesens mit dem Schreiben für das Natürlichste und Einfachste, zugleich die Thätigkeit und die Lust des Schülers am meisten Förderude, glaube aber nicht, daß davon das Heil abhängt, ob ich dem Schüler erst das geschriebene *i* zeige, oder erst das gedruckte. Die „Fibel" hat die geschriebenen Buchstaben nicht mit abgedruckt, und es ist das auch

nicht nöthig. Wohl aber dürfen Lesestücke mit Schreibschrift nicht fehlen. Der Inhalt zerfällt in drei Theile.

1. Theil: Leitfaden für den Anschauungsunterricht. Es sind dem Lehrer Gegenstände in angemessener Ordnung genannt als Anhaltspunkt für die erste Beschäftigung mit den Kindern, bevor der Leseunterricht beginnt. Die Dinge, welche sich in der Umgebung des Kindes befinden, sind zuerst genannt. Der Lehrer läßt die Dinge anschauen, benennen, und spricht mit den Kindern darüber in einfacher, anschaulicher Weise. Die Fragen: Was ist das Ding? Wie ist das Ding? Was thut das Ding? Was geschieht damit? Wozu? 2c. — sind als Leitfaden besonders zu beachten. Eine Anleitung geben auch die Leseübungen S. 27—37. „Das Kind soll durch diesen Anfang im Lernen aufmerksam und vertraulich werden. Es soll zum Sprechen geneigt, im Sprechen geübt werden. Es soll Gelegenheit erhalten, über das, was gesprochen wird, nachzudenken und sich seiner Denkfähigkeit zu freuen. Das Kind spreche laut und deutlich, es wiederhole jede Frage und jede Antwort, nachdem sie vom Lehrer berichtigt ist, mit deutlicher, reiner Aussprache! Nach den 10 ersten Anschauungsübungen wird zum eigentlichen Leseunterrichte (Seite 1) geschritten, neben welchem die Anschauungs- und Sprachübungen ununterbrochen fortlaufen. Ist das Kind bis S. 38 gelangt, so können die (schon oben erwähnten) Namen der Dinge, über die es nun schon Manches zu sagen weiß, als Schlagwörter benutzt werden, um den ganzen Unterricht auf eine geistbildende Weise zu wiederholen." Es folgt

2. Theil: Leseunterricht.

Uebung der Selbstlaute und ihrer Buchstaben.
Uebung der Mitlaute.
Große Anfangsbuchstaben.
Geschärfte Sylben. Gedehnte Sylben.
Buchstabentafel in Lateinschrift.
Leseübungen (als Stoff zur Entwickelung der Denk- und Sprachfertigkeit).

a) von der Zahl der Dinge (wie viel?),
b) von der Eigenschaft der Dinge (wie?),
c) von der Thätigkeit (was geschieht?),
d) von der Weise der Thätigkeit (wie geschieht's?),
e) vom Grunde der Thätigkeit (warum?),
f) vom Zwecke der Thätigkeit (wozu?).

3. Theil: Lesestücke.

1. Ich sehe.
2. Ich höre.
3. Ich spreche.
4. Ich spiele.
5. Ich gehe.
6. Ich fühle 2c.

} Die Verse von Hey: „Zwei Augen hab' ich 2c."

30 Nummern nebst Sprüchen und Liedern.

Eine nähere Andeutung über die ersten Uebungen im freien Aufschreiben wäre wünschenswerth gewesen.

Das „erste Sprach- und Lesebuch" hat 118 Nummern in 4 Abschnitten, denen ebenso viele Stufen der am Ende mitgetheilten Sprachübungen (sprachlehrliche Anfänge und die ersten schriftlichen Uebungen) entsprechen. Die erste Stufe behandelt den Unterschied der Laute, die zweite die elementare Kenntniß der Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörter, die dritte handelt von den Sätzen und

bringt die nöthigen Uebungsaufgaben. Die vierte Stufe behandelt die Betonung der Wörter und Sätze, Dehnung und Schärfung der Sylben, Schreibung einzelner Buchstaben, Uebungen aus der Etymologie. Bei aller Beschränkung auf das Einzelne und Nothwendige ist doch überall der organische Zusammenhang eines wohlgegliederten Lehrganges sichtbar.

Im Oestreichischen Schulboten ist vorläufig ein mit A. Wilhelm unterzeichnetes Vorwort abgedruckt, aus welchem hier Einiges mitgetheilt werden mag. „Wie die Fibel an die Stelle des „Namenbüchleins," so tritt das Erste Lese- und Sprachbuch an die Stelle der „Kleinen Erzählungen". Daß die Aenderung eine Verbesserung sei, muß die Erfahrung lehren. Der Unterricht in der Muttersprache soll nicht erschwert, sondern erleichtert werden; nicht verwickelt, sondern vereinfacht. Bisher wurden die „kleinen Erzählungen" und die beiden „Lesebücher" gebraucht. Abgesondert davon wurden die beiden „Sprachlehren" gelehrt. Außerdem war eine „Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen" in Gebrauch. An die Stelle dieser 6 Schulbücher wird nach und nach für jede der 3 Klassen Ein Sprach- und Lesebuch treten. Dasselbe soll den Unterricht im Lesen, Verstehen, Sprechen und Schreiben der Muttersprache vermitteln, und zwar so, daß Leseunterricht, Rechtschreibung, Sprachlehre, schriftliche Aufsätze — nicht mehr getrennt behandelt werden."

„Einige Besserungen in der Orthographie werden dem Lehrer so lange auffallen, bis das Auge daran gewöhnt ist. Die Lehrer mögen diese wenigen Aenderungen nicht für willkürliche Neuerungen ansehen! Eben der Willkür und den Schwankungen soll vorgebeugt werden. Nur einige Mißbräuche sind entfernt. Die Orthographie erscheint

möglichst gereinigt und vereinfacht. Wir haben von den vielen hundert Rechtschreibungen die richtige gewählt." — Hier muß ich einen Gedankenstrich machen. Ueber die „richtige" Rechtschreibung herrscht unter den deutschen Philologen selber noch viel Streit und Ungewißheit und die Schule soll so wenig als möglich mit den orthographischen Neuerungen behelligt werden, damit die Konfusion nicht vollständig werde. Oder heißt das nicht die Verwirrung mehren, wenn die Lehrer angehalten werden, er „vermisst sein Buch" „wir müßen," „ich mußte", „ich wusste", „mieten", „wert", „Änte", „der Tron" zu schreiben? Oder die Hauptwörter: „Leben" und „Streben," weil sie noch verbale Form haben, mit kleinen Buchstaben, also: das leben und streben? Wie weit reformirt werden soll und aus welchem Grunde? bleibt, weil selbst die historischen Beweise unzulänglich sind und auch vor drei Jahrhunderten vielfach falsch und willkürlich geschrieben wurde, dem subjektiven Ermessen des Einzelnen überlassen, und wäre mir dieser rechtschreiberische Zopf nicht gar zu widerwärtig, so wollte ich dem Oestreichischen Schulboten und den Schriften Vernalekens, Weinholds, Wackernagels ꝛc. die lächerlichsten Inkonsequenzen nachweisen.

„Es ist ein eitler Streit, ob das Buchstabiren oder Lautiren vorzuziehen sei, das eine wie das andere kann schnellen und langsamen, guten und schlechten Erfolg haben; denn Alles kommt bei dem Unterrichte auf die Methode an, und der Erfolg wird dort der beste sein, wo die beste Methode angewandt wird. Nun ist aber weder das Lautiren noch das Buchstabiren eine Methode, ebensowenig als irgend ein anderer Theil des Unterrichts, (Lesen, Schreiben) oder eine Lehrthätigkeit (Erzählen, Beschreiben) eine Methode heißen könnte." Ist denn das

Lautiren oder Buchstabiren nicht eine Weise, das **Lesen** zu lehren? den Lesestoff an den Schüler heranzubringen, das Objekt mit dem Subjekt zu vermitteln?

Beachtenswerth ist folgender Passus, über die Lesestufen: „Beim Leseunterrichte unterscheidet man drei Stufen: das elementarische Lesen zur Aneignung der Lesefertigkeit; das logische Lesen mit Verständniß des Gelesenen; das ästhetische Lesen, von Einigen Schönlesen genannt, von Andern „mit Ausdruck“, von noch Andern „mit Gefühl“. Diese drei Stufen sind jedoch nicht so zu verstehen, als ob die eine auf die andere in strengem Anschluß folgen müßte; der Unterricht bringt im Gegentheil ein zweckmäßiges Vorgreifen von selbst mit sich. Insbesondere ist ein [bloß] mechanisches Lesen nirgends, selbst nicht auf der untersten Stufe zu dulden, und das Kind muß schon bei dem ersten gelesenen Wort auf die Bedeutung desselben aufmerksam gemacht werden. Und so fort.

„Mit dem Schönlesen ist nichts gesagt; es giebt kein anderes Lesen, als ein richtiges. Darum genügen auch die Bezeichnungen „mit Ausdruck“, „mit Gefühl“ nicht; denn der Ausdruck kann unangemessen, das Gefühl erkünstelt sein. Richtig liest nur, wer mit dem Ausdrucke seiner Gefühle liest, und das ist nicht so leicht, als es, oberflächlich angesehen, scheinen mag. Darum werden einige Worte über den Gegenstand nicht überflüssig sein.

„Eine gewöhnliche, aber ganz irrthümliche Ansicht ist es, daß man so lesen soll, wie man spricht. Dieß hieße, gewisse Ausnahmen abgerechnet, entweder geradezu Unmögliches oder Ungehöriges und in jedem der beiden Fälle unrichtiges Lesen fordern. Sprechen und Lesen sind verschiedene Thätigkeiten, als mündliche Gedankenmittheilung,

um verstanden zu werden, mit einander verwandt, aber nicht identisch; denn der Sprechende theilt seine eigenen, der Lesende fremde Gedanken (oder seine eigenen nach dem Verluste der Unmittelbarkeit) mit. Schon hieraus läßt sich erkennen, daß das Lesen schwieriger ist, als das Sprechen, weil dazu, nebst richtigem Denken, das zu richtigem Sprechen genügt, auch richtige Auffassung der fremden Gedanken vorausgesetzt wird.

„Der Lesende muß demnach die fremden Gedanken 1) als Gedanken, 2) als fremde Gedanken aussprechen. Der ersten Forderung gemäß soll das Lesen nicht ein monotones oder verzerrtes Aneinanderreihen todter oder zerfallener Worte sein, sondern lebendige Mittheilung verbundener Begriffe, in denen Einheit der Gedanken hervortritt, und hierin kommt es mit dem Sprechen überein. Nach der zweiten Forderung muß aber der Gedanke als Gedanke eines Andern hervortreten, und hieraus ergiebt sich als doppelte Folge, daß der Lesende zwar in seiner Person, aber als Stellvertreter des Anderen zu sprechen hat und somit eine doppelte Individualität, seine eigene und die des Verfassers, zur Anschauung bringen muß. Er kann daher nicht so lesen, wie man spricht. Will er dieß, so muß er seine Individualität für den Augenblick des Lesens ganz verleugnen und durchaus in der Individualität des Verfassers auftreten. Dann aber ist er, vorausgesetzt, daß es ihm vollständig gelingt, Mime, nicht Leser; gelingt es ihm aber nicht, so wird sein Lesen ein affektirtes sein.

„Richtig lesen, d. h. schriftlich ausgedrückte Gedanken als solche lebendig, und als fremde eigenthümlich, mit seiner Individualität, aussprechen, gleich entfernt von Monotonie und Verzerrung einerseits und von Affektation

andrerseits, ist eine große Aufgabe, deren Lösung bei dem Schulunterrichte um so gewisser verfehlt wird, wenn man die Individualität der Schüler nicht genau berücksichtigt. Es wird dazu (?) außer den übrigen Erfordernissen nicht nur richtige Auffassung des Inhaltes vorausgesetzt, sondern auch die angemessene Gemüthsstimmung des Lesenden, die zwar hauptsächlich durch den Inhalt des Gelesenen hervorgerufen wird, zugleich aber von verschiedenen Umständen, die den Leser berühren, abhängig ist. Nur wenn diese Stimmung vorhanden ist, befindet sich der Leser in dem Stande, die begriffenen Gedanken und empfundenen Gefühle des Andern mit seiner eigenen Individualität wieder zu geben, d. h. richtig zu lesen; und unrichtiges Lesen hat gewöhnlich seinen Grund allein in der unangemessenen Gemüthsstimmung des Lesenden." —

Ja, das mein' ich auch, behaupte aber eben deßhalb, daß die Erklärung nicht ganz richtig ist, wenn man sagt, ‚Richtig liest nur, wer mit dem Ausdruck seiner Gefühle liest!" Denn eben diese Gemüthsstimmung kann eine unangemessene, falsche sein; das Gefühl kann ein plus haben, dann wird das Lesen übertrieben, emphatisch und schwülstig, oder es kann ein minus haben, dann wird es trocken und kalt. Als Schiller seinen Fiesko bei Meier in Manheim vorlas, da las er diese seine Tragödie gewiß mit dem Ausdruck s e i n e r Gefühle, aber doch so schlecht, daß das Stück bei keinem Zuhörer Anklang fand und für den Abend gänzlich durchfiel. Es ist ferner auch damit nicht ganz das Richtige gesagt, wenn gefordert wird, der Leser solle das Gelesene 1) als Gedanken, 2) als fremde Gedanken aussprechen. Er soll vielmehr als Leser die fremden Gedanken auch zu den seinigen machen, aber sie insoweit sich doch gegenständlich halten, daß er

auf den Vortrag sein Augenmerk richtet. Dieser Vortrag ist kein freier, sondern an die Schrift gebunden, aber doch nicht bloße Mittheilung von Gedanken, er bezweckt nicht allein das logische Verständniß des Gelesenen bei seinen Zuhörern, sondern auch die Wirkung auf ihr Gemüth. Dieß ist das ästhetische Lesen, das man gar nicht mit Unrecht ein Lesen „mit Ausdruck" oder ein „schönes Lesen" genannt hat Der Unterschied zwischen mechanischem, logischem und ästhetischem Lesen ist gerechtfertigt; das logische Lesen wendet sich an den objektiv gegebenen Verstand des Hörers, bringt die gelesenen Gedanken als Gedanken zum Bewußtsein desselben, abstrahirt aber dabei von aller Gefühlserregung, während das ästhetische Lesen zugleich auf Verstand und Gefühl des Hörers wirkt, indem es die Idee des Lesestückes zur schönen Darstellung bringt, zum sprachrichtigen Ausdruck auch die der Idee des Vorgetragenen entsprechende Gemüthserregung gesellt, welche wiederum im Hörer die gleiche Gemüthserregung zur Folge hat. Das ästhetische Lesen als die höchste Stufe hat die beiden andern in sich; hinwiederum sorgt ein guter Leseunterricht dafür, daß schon mit dem mechanischen Lesen das logische und mit diesem das ästhetische Lesen angebahnt wird, gleichwie schon in den ersten Schreibübungen, im Bilden des Haar- und Grundstriches auf das Schönschreiben hingestrebt wird. Es ist eine ganz berechtigte Forderung, der ästhetische Sinn des Schülers müsse schon frühzeitig geweckt werden, denn das ästhetische Lesen bleibt von Anfang an, auch wenn es nicht erreicht wird, das Ideal des Leseunterrichts. Erst wenn ein Lesestück schön gelesen wird, gelangen wir zum vollen Verständniß desselben, gleichwie man den Schüler im Klavierspiel zum Verständniß des Mu-

sikstückes bringt durch den Vortrag, durch strenges Anhalten, das piano und forte, crescendo und decrescendo zu beobachten, auch wenn er es noch nicht aus eigenem Antriebe thut. Sehr wichtig bleibt da musterhaftes Vorspielen und Vorlesen, das weckt dann die Empfindung im Schüler, und wenn dieser anfangs auch bloß nachahmt, so geht ihm doch schon dadurch, daß er auf den Vortrag hingewiesen wird, ein Licht des Verständnisses auf. Daß man den Vortrag noch unberücksichtigt läßt, so lange die mechanische Fertigkeit noch nicht sicher, das logische Lesen wegen Mangel an Verständniß noch ungenügend ist, versteht sich ohnehin; feine Formen sollen nicht angekünstelt werden, wo die nothwendige Vorbedingung der erforderlichen Bildung fehlt, und der in Rede stehende Aufsatz trifft gewiß das Rechte, wenn er schließlich hervorhebt, „das richtige Lesen stehe in dem innigsten Zusammenhange mit der Entwickelung des Gemüthes selber.“ Darum wird, je nach der Eigenthümlichkeit des Lesenden, auch der Ausdruck bei jedem Einzelnen ein verschiedener sein, und wenn der Lehrer die Individualitäten seiner Schüler auch hier zu respektiren hat, so darf ihn das doch nicht abhalten, sie andrerseits in Zucht zu nehmen.

3.

Ueber schweizerisches Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Brieffragmente aus dem Jahre 1850.*)

1. Schweizer-Deutsch.

Wie sehr doch der Schweizer mit seinem Dialekt verwachsen ist! Es traf sich so günstig, daß ich in Glarus der Landsgemeinde beiwohnen konnte, und da hörte ich zu meinem Erstaunen, wie die parlamentarischen Verhandlungen nicht bloß von Seiten des gemeinen Mannes, sondern auch von sämmtlichen Staatsbeamten in Glarner Mundart geführt wurden. Ein Redner, der sich bei solcher Gelegenheit in hochdeutscher Sprache vernehmen lassen wollte, würde, wenn ihn das Volk auch verstünde, doch der vollen Wirkung seiner Rede verlustig gehen, er würde geziert, gesucht, vornehm, exklusiv erscheinen. Vom Höchsten bis zum Geringsten, vom Reichsten bis zum Aermsten spricht Alles in derselben Zunge, und selbst die Vielgereisten, die in deutscher Wissenschaft Gebildeten, die längere Zeit in Deutschland gelebt und mit dem deutschen Akzent sich vollkommen vertraut gemacht haben — fallen doch, wenn sie wieder in die Heimath zurückgekehrt sind, alsbald in den lieben Muttersprachlaut zurück. Die Geistlichen predigen zwar hochdeutsch, aber mit Glarner

*) Päd. Monatsschrift, 1850, 11.

Zunge, mit Glarner Ton, und ihre Aussprache ist spezifisch verschieden von der eines geborenen Deutschen. Aehnlich verhält es sich in allen Schweizer Kantonen. Der Dialekt ist in den Schulen die Unterrichtssprache. Die Schüler lernen das Bücherdeutsch wie eine fremde Sprache, und die Uebungen im Sprachunterricht werden demgemäß eingerichtet. Es erzählt z. B. der Lehrer eine Geschichte im Schweizer-Deutsch, und stellt als Aufgabe, das Gehörte hochdeutsch niederzuschreiben. Da dem Schweizerkinde die mündliche Konversation im Hochdeutschen fehlt, die z. B. das norddeutsche plattdeutsch redende Kind viel öfter zu hören bekommt: so wird jenem der Geist unserer Literatur jedenfalls schwerer zugänglich, und seine ganze ästhetische und grammatische Sprachbildung stößt auf weit mehr Hindernisse, die der deutsche Schüler theils gar nicht kennt, theils leichter überwindet. Auf der andern Seite hat aber ein das ganze Volk durchdringender Dialekt wie der „Schweizer" so viel Vortheile, daß man ihn um keinen Preis wegwünschen möchte. In dem Volksidiom liegt ein gemüthliches Band, das alle Stände und Bildungsstufen freundlich umschlingt, das zwischen Allen einen Verkehr auf Du und Du begründet (in Tyrol, im Bregenzer Walde zum Theil ist das Du das allgemeine Anredewort), und damit ein tieferes Gefühl des volksthümlichen Zusammenhaltens erzeugt, das auch in sittlicher Beziehung sehr bedeutsam ist.

2. Disziplin.

Was glänzende Resultate in der Verstandesbildung betrifft, mögen die Schweizer Schulen den deutschen nachstehen, obwohl hier auch viele als Muster hervor-

leuchten: und die meisten in der Sicherheit des Wissens es den deutschen vielleicht zuvorthun; hinsichtlich der Disziplin gebe ich aber den Schweizer Schulen vor den deutschen unbedingt den Vorzug. Es scheint mir, als hätten die Lehrer in der Schweiz viel weniger Mühe, die Disziplin aufrecht zu erhalten, und es war mir eine wahre Freude, zu sehen, wie selbst die Neuangekommenen schon da saßen mit einer Aufmerksamkeit und Stille, als wären sie längst geschult. Der Grund mag wohl zuerst in einer durchschnittlich derberen und festeren Persönlichkeit der Lehrer liegen — schlaffe Charaktere haben laxe Disziplin in der Schweiz wie überall. Dann ist aber eine für die Schule höchst wirksame Hülfe die häusliche Zucht und Ordnung, die in der Schweiz noch strenger gehandhabt wird, als in Deutschland. Die erwachsenen Söhne und Töchter, auch wenn sie schon selber Kinder haben, zeigen doch meist eine große *kindliche* Anhänglichkeit gegen ihre Aeltern. Es ist da noch eine größere Einfachheit des Lebens auch in den höheren Volksklassen, eine größere Strenge der Sitte, und im Durchschnitt ein größerer sittlicher Ernst. Dabei ist nicht zu verkennen, daß die Industrie auch in der Schweiz eine Bevölkerung hervorruft, die nicht mehr die alte Schweizer Einfachheit und Biederkeit kennt, die leichtfertig in den Tag hineinlebt und physisch und moralisch verderbt wird. Aber ein kerniger Bauernstand hält jenem sittlichen Proletariat noch stark das Gegengewicht, und man darf nicht nach einzelnen Thälern im Berner Oberlande und nach den Hôtels auf der Heerstraßen der Touristen das ganze Schweizervolk beurtheilen.

3. Geistliche Lehrer und Inspektoren.

In Mollis, einem Dorfe von etwa 2200 Einwohnern, fand ich den Cötus in 3 Klassen getheilt, und noch fast überfüllt. Die Eintheilung in eine Unter-, Mittel- und Oberklasse, von der jede ihren eigenen Lehrer hat, ist jedenfalls die natürlichste und wäre für alle volkreichen Dörfer zu empfehlen. Die Vor- und Nachmittagsschulen (einer Unter- und Oberklasse) bleiben immer ein Nothbehelf. In der Mittelklasse fand ich einen Theologen als Lehrer, der zugleich die Stelle eines Hülfspfarrers bekleidet. Ich wollte, alle angehenden Pfarrer könnten zuvor einen solchen praktisch-pädagogischen Kursus durchmachen. So lange die Geistlichen ihre pädagogische Bildung bloß aus einer Erziehungslehre oder einigen Vorlesungen „über Pädagogik und Didaktik“, und dem sechswöchentlichen Besuche eines Volksschullehrer-Seminars holen wollen oder sollen, werden sie nie recht in die Sache selber hineinkommen und eben deßhalb der Autorität bei den überwiegend praktisch gebildeten Elementarlehrern ermangeln. Die Offiziere werden immer am besten kommandiren, die von der Pike an zu dienen gelernt haben. Darum mögen die Geistlichen nie vergessen, daß sie zuerst der Pädagogik und den Lehrern entgegenkommen, ihnen die Hand reichen müssen, wenn letztere ein Herz zu ihnen fassen und ihr Schulinspektorat willig anerkennen sollen. Aber auch die Lehrer mögen nie vergessen, daß es nur zum Heile der Schule gereicht, wenn der Ortsgeistliche sie beaufsichtigt und leiten hilft, denn beide haben das gleiche Interesse an der sittlichen Bildung der Gemeinde, beide gefährden dieselbe durch Uneinigkeit.

Ich habe in der Schweiz fast überall die regste Theilnahme der Pfarrer für die Hebung und gedeihliche Entwickelung der Volksschule gefunden und wie der geistliche Stand einen Hauptantheil an der Blüthe des Schweizer Schulwesens sich mit Recht vindiziren darf. Nicht bloß als Geistliche sind die Pfarrer Schulinspektoren, sondern als Glieder der Gemeinde (der bürgerlichen und kirchlichen) und als Staatsbürger vom Staate Beauftragte. Sind geistliche und weltliche Lehrer über gewisse Fragen uneins, so steht ihnen beiden die Appellation an die politische Ober-Schulbehörde — den Kantonsschulrath — frei, neben Benutzung der freien Presse, die auch in den Händen der Elementarlehrer eine Macht geworden ist. Indem die Pfarrer zugleich Religionsunterricht in Schule und Kirche ertheilen, zugleich an den Erwachsenen und Unerwachsenen Seelsorge üben müssen und daneben ihnen noch die Lokal- und Bezirks-Schulinspektion übertragen wird, erhält der Staat sachverständige Schulräthe, welche dem Volke viel näher stehen, als die vornehmeren und kostpieligeren preußischen Regierungs-Schulräthe, obschon diese auch zum guten Theil Theologen sind. Daß auch die weltlichen Schulräthe — trotzdem, daß sie bloß Staatsbeamte sind — hierarchischen und reaktionären Zwecken Vorschub leisten können, ist ja bekannt. Dem „Bureaukratismus" ist die Schweiz noch nicht verfallen. Dort können geistliche Schulaufseher, weil ihnen das politische Leben fortwährend bestimmend und kontrolirend zur Seite steht, kaum einseitige Zwecke verfolgen, ohne daß nicht alsbald die Dorf-, Stadt- oder Landgemeinde auch ein Wort darein zu reden hätte. Es hat allerdings nicht an Verketzerungs- und Verfinsterungsversuchen im Einzelnen gefehlt und fehlt noch immer nicht daran; den einzelnen Fall aber zur Anklage wider den

ganzen Stand benutzen bleibt dieselbe Ungerechtigkeit, mag sie gegen die Geistlichen oder die Lehrer geübt werden.

4. Linth-Kolonie.

Wenn du von dem Dorfe Nieder-Urnen aus die Linth unterhalb der Ziegelbrücke passirt bist, kommst du an einer Reihe fruchtbarer, üppiger Wiesen und an wohlbearbeitetem Gartenlande, das mit trefflichen Fruchtbäumen bepflanzt ist, vorbei, siehst da 10- bis 14jährige Buben frisch und fröhlich hacken, jäten und pflanzen, und es erscheint bald darauf ein wohnliches Oekonomiehaus mit Stallungen und Zubehör, mitten in Kornfeldern gelegen, die sich noch eine gute Strecke an der Linth hinabziehen. Diese Gegend war früher ödes Steingeröll, Sumpf und Morast; denn die wilde Linth schaltete und waltete frei in der ganzen Thalsohle und drohete, Alles in eine Wüste zu verwandeln. Man sah sich wohl ängstlich nach einem Retter in der Noth um, aber wagte gar nicht, auf wirkliche Abhülfe derselben zu hoffen. Da erschien ein Ehrenmann aus Zürich (1796), Namens Escher, und legte die Hand an ein Unternehmen, das wohl für die Schweiz das größte Nationalwerk des Jahrhunderts ist. Es ward ein Kanalbau begonnen und ausgeführt von 72,700 Fuß Länge, der das ganze Land umher trocken legte und es zum Anbau fähig machte, indem er die wilde Macht des Bergstromes zügelte. Im Jahre 1822 war das große Werk vollendet.

Durch die Noth des Hungerjahres 1816 veranlaßt, hatte ein unter dem Namen „evangelische Hülfsgesellschaft" zusammengetretener Verein einen „Aufruf zur Rettung" erlassen, und aus der ganzen Eidgenossenschaft, aus den deutschen Hauptstädten, selbst aus dem fernen Rußland

(Kaiser Alexander steuerte 7168 Gulden) flossen ihm Spenden zu. Es wurde nun der Plan gefaßt, eine große Armenkolonie anzulegen, aber diese großartige Idee stieß auf mancherlei Hindernisse in der Ausführung, bis sie sich zur Gründung einer Erziehungsanstalt für verwahrloste Knaben modifizirte, die im Jahre 1819 eröffnet wurde. Ein für die Sache der Armen und ihrer Erziehung begeisterter Mann, Melchior Lötschy (von Fellenberg in Hofwyl gebildet) leitet seit dieser Zeit die Anstalt mit seltener Treue und Hingebung. Der Schulunterricht*)

*) Obgleich die Zöglinge der Anstalt erst mit dem 9., oft erst mit dem 12. Jahre eintreten und in der Regel vorher gar keinen Unterricht genossen haben; obgleich ferner im Sommer fast gar keine Schule gehalten wird, im Winter höchstens 3 bis 4 Stunden täglich: so stehen — wie es in einem amtlichen Berichte heißt — die abgehenden Kolonialschüler durchschnittlich an Kenntnissen und richtiger Anschauung der Dinge über jedem Primarschüler, der vom 6. bis 12. Jahre regelmäßig 6 Stunden täglich die Schule besucht hat. „Der Grund mag freilich in dem Umstande zu suchen sein, daß auf der Kolonie auch noch die reiferen Jahre, vom 12. bis zum 16., für die Schule benutzt werden; aber nicht außer Beachtung zu lassen ist der Umstand, daß dem Kolonieschüler die geistige Beschäftigung immer ersehnte Abwechslung und Ruhe von der körperlichen Arbeit ist; er freuet sich auf die Stunde, wo er Karst und Schaufel auf die Seite legen und Griffel oder Feder zur Hand nehmen darf. Unsere Kinder in den Dorfschulen dagegen, die man mit 6 Jahren, wo 3 Stunden Stillsitzen und Aufpassen schon eine Strapatze sind, jeden Tag 6 volle Stunden in die Schulen zwängt, verlieren meist schon in den ersten Jahren die rechte Freudigkeit am Unterricht; ihnen ist die Schule nicht eine Erholung, sondern eine Pönitenz, und es ist darum stets ein Jubel vor dem Schulhause wahrzunehmen, wenn den Kleinen die Freudenbotschaft mitgetheilt wird, der Lehrer sei krank“ 2c. — So richtig die letztere

beschränkt sich auf die Elementarfächer und ein Hülfslehrer unterstützt den Vorsteher; daneben werden die Zöglinge, etwa 30 an der Zahl, fleißig zur Arbeit angehalten, des Sommers im Garten und auf dem Felde, im Winter und bei schlechtem Wetter am Webstuhl oder bei Verfertigung von Strohmatten, Körben, Kleidungsstücken (die fast sämmtlich von den Zöglingen für den Bedarf angefertigt werden) und auch Buchbinderarbeiten. Es werden vornehmlich Waisen aufgenommen und Kinder solcher Eltern, die aus physischen oder moralischen Gründen zu einer wirklichen Erziehung unfähig sind.

Die Anstalt hatte seit ihrer Gründung schon mehr als 150 Zöglinge aufgenommen, von denen bereits 70 ihren eigenen Haushalt führten und der Anstalt Ehre machten. Eine gute Zahl hat sich dem Lehrerstande gewidmet, die andern sind brauchbare Handwerker geworden. Im Jahre 1842 hat sich sogar aus ehemaligen Zöglingen ein Verein gebildet, zum Zweck, den verdienten Leiter der Anstalt in seinen Bemühungen zur Unterbringung der entlassenen Zöglinge zu unterstützen, und zwar nicht bloß durch Rath, sondern auch durch Geldmittel. So wirkt die Anstalt segensreich fort für den Kanton und die ganze Schweiz.

In keinem anderen europäischen Lande möchte das Mißverhältniß des Proletariats so ausgeglichen sein, wie

---

Bemerkung sein mag, so ist doch das 6. Jahr kein zu frühes Schuljahr; die Hauptsache ist aber, daß die sogenannte Repetirschule, welche vom 12. Jahre an beginnt, sehr mangelhaft ist, während die Lernkapazität gerade in diesem Alter die kräftigste ist. Gegen zu frühe und zu lang andauernde geistige Anstrengung und ein Ueberfüttern mit Lernspeise bin ich auch; doch die Ansicht, daß den Kindern im Allgemeinen die Schule eine Pönitenz sei, halte ich für übertrieben.

in der Schweiz. Im Besitz giebt es allerdings große Differenzen, denn Kaufleute und Fabrikanten, die mehrere Hunderttausend kommandiren, sind nicht selten. Aber der Grundbesitz ist nicht auf einige Wenige beschränkt — selbst der Arme hat meist noch ein Stück Land, das er bebaut, und die Besitzlosen finden in der regen Industriethätigkeit stets Beschäftigung. Der Schweizer hat von Haus aus viel Unternehmungsgeist; glückt es ihm nicht daheim, so versucht er's in der Fremde, und ich möchte den sehen, der zerlumpt wieder in sein Vaterland zurückkehrte! Ferner tritt wegen der Einfachheit des republikanischen Lebens auch der Unterschied der Stände minder grell hervor, als in monarchischen Staaten, und die Reichen und Wohlhabenden, trotzdem daß sie von Staatswegen schon sehr in Anspruch genommen werden, sind doch stets zu milden Gaben für gemeinnützliche Zwecke bereit und es stirbt fast kein begüterter Mann und keine wohlhabende Frau, die nicht ein größeres oder geringeres Legat für wohlthätige Stiftungen aussetzte.

5. Sprachunterricht in den Züricher Stadtschulen.

Das Züricher Stadtschulwesen bietet ein wohlgeordnetes Ganze dar. Die Volksschulen zerfallen in zwei Elementarschulen, wovon die erste Abtheilung vier Klassen, die zweite eine Klasse enthält und zwei Realschulen (Name für die oberste Abtheilung der Primar- oder Volksschule), wovon jede aus drei Klassen besteht. Die Elementarschule hat die Kinder vom 6. bis 9., die Realschule vom 9. bis 12. Jahre. Jede Klasse hat einjährigen Kursus. Wegen gehäufter Schülerzahl sind Parallelklassen angelegt. Für die Mädchenschulen ist dieselbe Ab-

stufung, nur daß hier noch eine Sekundarschule mit vier Klassen hinzutritt, worin die Realien weiter geführt werden und die französische Sprache gelehrt wird.*)

Die Kürze der Zeit erlaubte mir bloß, eine Knaben-Elementarklasse und eine Realklasse zu besuchen. Das frische, fröhliche offene Wesen der kleinen Elementaristen machte mir Freude; gute Ordnung und sichere Disziplin, Lebendigkeit des Lehrers zu rühmen; wackere Handhabung der Schreiblesemethode. In der (ersten) Realklasse war gerade deutscher Sprachunterricht; der Lehrer mußte vorschriftsmäßig, aber wider seine bessere Ueberzeugung, nach dem Lehrbuche von Dr. Scherr grammatische „Lehrsätze" einpauken zum Verdruß der lebensfrohen Jugend, die sich gewaltig bei den philosophischen Exkursionen langweilte. Es waren die „Modus" an der Reihe, und um die Imperativform zu erklären, mußte sich das Vaterunser gefallen lassen, sezirt zu werden, so daß die liebe Jugend lernte, daß es eigentlich für den lieben Gott eine Nothwendigkeit sei, den Menschen täglich das Brod zukommen zu lassen. Denn es wird in dem „Schulbüchlein zur Uebersicht, Wiederholung und Anwendung des grammatischen Unterrichts" von Dr. Scherr, das die Schüler in Händen haben, der Imperativ die „Aussageart der Nothwendigkeit" genannt und also erklärt: „Wenn man zu Je-

*) Am Ende des Jahres 1859 gliederte sich das städtische Schulwesen Zürichs in folgende 3 Hauptheile: 1. Städtische Knaben- und Mädchenschule mit 32 Lehrern und Lehrerinnen, 22 Klassen und 1000 Schülern. Das Schulgeld beträgt 23 Frks. für Knaben, 19 Frks. für Mädchen. 2. Sekundar-Töchterschule mit 13 Lehrern und 4 Klassen, 130 Schülerinnen, 40 Frks. Schulgeld. 3. Die Gemeindeschule mit 11 Lehrern, 7 Klassen, 450 Schülern und dem gesetzlichen Schulgelde von 6 Frks.

mand spricht, was man für nothwendig hält, daß der Angesprochene thue, so spricht man in der Aussageart der Nothwendigkeit", und der Konjunktiv wird die „Aussageart der Möglichkeit" genannt, und also erklärt: „Die Aussageart der Möglichkeit wird angewandt, wenn man etwas bloß als möglich aussagt." Abgesehen davon, daß das zu erklärende Wort wieder in die Erklärung aufgenommen wird, ist bei dem modus imperativus zu bemerken, daß durch denselben eigentlich nichts ausgesagt werden soll, sondern vielmehr gesagt wird, daß etwas geschehen solle, das man verlangt, wünscht, begehrt, erbittet; wollen wir eine Thätigkeit als nothwendig aussagen, so gebrauchen wir die Hülfszeitwörter sollen und müssen.

In genanntem Schulbüchlein kommt gleich zu Anfang (dem Becker'schen System gemäß) der Unterschied vom Begriffs- und Formwort an die Reihe, und die 10jährigen Buben müssen sich demnach mit Abstraktionen plagen, die mancher Lehrer selber nimmer verdauet. Ich will einige der „Lehrsätze" anführen, und den Lehrer fragen, ob er bei dieser (ohnehin von Scherr selber nicht genau gefaßten) sprachlichen Logik etwas denken kann.

7. Lehrsatz: Jedes Wort, mit dem man selbständig (?) den Begriff eines Gegenstandes, einer Thätigkeit oder Beschaffenheit bezeichnet, ist ein Begriffswort.

12. Lehrsatz: Die Wörter, welche zu den Begriffswörtern und zur (?) Satzverbindung gesetzt werden, und als solche (?) keinen Begriff bezeichnen, heißen Formwörter.

19. Lehrsatz: Ein Hülfszeitwort ist ein Formwort, welches zum (?) Zeitworte und Beiworte gesetzt wird (!).

24. Lehrsatz: Diejenigen Wortformen, welche

nur beziehungsweise (?) einen Gegenstand bezeichnen, heißen wir hauptwörtliche Fürwörter (!).

25. Lehrsatz. Diejenigen besonderen (?) Wortformen, welche nur beziehungsweise eine Beschaffenheit bezeichnen, heißen wir beiwörtliche Fürwörter.

26. Lehrsatz: Diejenigen besonderen Wortformen, welche beziehungsweise das Verhältniß (?) einer Thätigkeit und Beschaffenheit bezeichnen, heißen wir bestimmende Fürwörter.

Ich habe mich schon mehrfach über das Verkehrte solcher grammatischen Abstraktionen, wie „Beziehung" und „Beziehungsverhältnisse", ausgesprochen, die im System wohl einen Sinn gewinnen, aber für den Jugendunterricht leeres Wortgeklingel bleiben. Anstatt dem 10jährigen Knaben solch' eine Terminologie von Begriffs- und Formwort, beziehungsweise Bezeichnung einer Beschaffenheit ꝛc. einzutrichtern — denn darauf läuft die ganze Prozedur hinaus, — thäte man besser, ihm ein Mährchen oder sonst eine kurzweilige Geschichte zu erzählen, damit er das nacherzählen und zuvor sprechen lernen könnte, ehe er über sein Sprechen in unverstandenen Kunstausdrücken philosophirt. Damit soll ein besonderer grammatischer Kurs in der Volksschule keineswegs als unnütz bezeichnet werden, nur wähle man das aus, was zum Verständniß gebracht werden kann, und hemme das Verständniß nicht durch gespreizte Terminologie.

6. Schullehrer-Seminar in Küßnach.

Das Dorf Küßnach ist eine Stunde von Zürich entfernt, sehr freundlich in der Nähe des See's gelegen; das Seminargebäude mit seinem Garten hat gleichfalls viel Ansprechendes durch seine heitere und bequeme Räum-

lichkeit. Etwa 60 Zöglinge — die Zahl soll gesetzlich nicht überschritten werden — empfangen hier unentgeltlich den Unterricht. Sämmtliche Schüler der ersten und zweiten Klasse wohnen im Konvikt*), können aber davon entbunden werden, wenn sie bei Eltern oder nahen Verwandten, welche in Bezug auf die Ausübung eines sittlich-wohlthätigen Einflusses die nothwendigen Garantieen bieten und nicht über eine halbe Stunde vom Seminar entfernt sind, wohnen. Uebrigens dürfen die Seminaristen auch sonst in ehrbaren und gut eingerichteten Familien zur Versorgung aufgenommen werden. Zur Lösung der von den Lehrern erhaltenen Aufgaben ist den Zöglingen ein geräumiger Arbeitssaal angewiesen; auch werden die Klassenzimmer benutzt von denen, die außerhalb des Konviktes wohnen. Es scheint mir durch solche Einrichtung, welche zwischen klösterlich-strengem Internat und ungebundenem Externat die Mitte hält, das Richtige getroffen zu sein. Die Lehrer haben überall genaue Kontrole und die Schüler sind von dem Leben nicht ganz und gar abgeschlossen. Ich gebe immer viel auf den ersten Eindruck, welchen die Physiognomie der Schüler auf mich macht, und da muß ich bekennen, daß mir das offene, freundliche, bescheidene und doch aufgeweckte und gesetzte Wesen der Küßnacher Seminaristen sehr wohlgefallen hat. Wie ich mich auch bald des Nähern überzeugte, so durchweht die Anstalt ein frischer Geist der Bildungslust. Die Lehrobjekte, auf drei Jahrgänge vertheilt, sind: Religions- und Sittenlehre, Pädagogik, deutsche Sprache, französische

*) Die Kosten des Konviktes betragen für Kantonsbürger 100 Franken, für Nichtkantonsbürger 200 Franken.

Sprache, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Gesang und Violinspiel (letzteres nicht obligatorisch), Schönschreiben, Zeichnen, Turnübungen und landwirthschaftliche Arbeiten, für welche ein besonderer Lehrer angestellt ist. Man sieht, es ist vorzugsweise die Bildung von Stadtschullehrern in Aussicht genommen. Die Schüler kommen im Ganzen gut vorbereitet in's Seminar und haben in der Regel eine Sekundarschule besucht. Ich wohnte dem französischen Unterrichte bei, der von dem Lehrer nach guten didaktischen Grundsätzen (namentlich mit Rücksicht auf Sprachvergleichung) ertheilt wurde. Es ist unendlich viel für die eindringende Anschauung und Erkenntniß der Muttersprache gewonnen, wenn eine fremde Sprache zum Vergleich herangezogen werden kann; das eine arbeitet dann dem andern in die Hand und wird durch den Gegensatz klar. In der Schweiz ist ohnehin die Kenntniß des Französischen so verbreitet, daß städtische Lehrer sich oft Blößen geben würden, wenn sie nichts von derselben wüßten.

In der Geschichtslektion wollte mir nicht gefallen, daß der Lehrer diktirte, obwohl die Schüler die Hauptsachen schon schwarz auf weiß in ihren Leitfäden hatten. Das Einfachste und Zweckmäßigste wäre 1) Präparation des Schülers, die ihn befähigt, den oder die aufgegebenen Paragraphen nach ihrem Inhalt anzugeben; 2) mündlicher Vortrag von Seiten des Lehrers, der die Lücken ergänzt, Einzelnes anschaulich schildernd ausführt und auf den Zusammenhang des Ganzen hinweist, lebendige Auffassung und klaren Ueberblick ermöglicht; 3) nach dem Vortrag des Lehrers ergänzende Notizen, die man dem *Schüler* anheimstellt, und endlich 4) ein freier Vortrag des Schülers, verbunden mit nachhelfenden und erklärenden Fragen des Lehrers.

In der obersten Klasse hielt der Direktor eine Lektion im deutschen Sprachnnterricht. Es wurde eine Rede analysirt und besonders der Gedankengang in seiner logischen Folge entwickelt. Am Schluß freier Vortrag der Rede von Seiten der Schüler. Sehr brav und zweckmäßig. Bei solchen Interpretationen, besonders wenn der Schüler durch geordnete Lektüre in die deutsche Literatur eingeführt wird, bedarf es keiner besonderen Stunde mehr für die Logik, welche der Direktor nicht übel Lust hatte, noch einzuführen. Lieber die Zeit zur Erläuterung klassischer Schriftwerke benutzt! Je gründlicher die Realien und je sorgfältiger die deutschen Sprachübungen getrieben werden, desto sicherer wird auch die gewünschte logische Bildung der Lehrer erreicht. Das Bildungs-Ideal, das sich Herr Direktor Zollinger vom Seminarunterrichte entworfen hatte, schien mir zu sehr in's Allgemeine und zu wenig auf das Praktische zu gehen. Uebrigens lernte ich in ihm einen sehr freimüthigen, für die Sache der Volksbildung hochbegeisterten und bildungslustigen Mann in jeder Beziehung erkennen und schätzen. Doch eine gewisse Schroffheit, einen extremen von der Politik in der Pädagogik übergangenen Radikalismus fand ich auch, und sah hier eine schon öfter gemachte Beobachtung bestätigt, daß die Schweizer leidenschaftliche Parteimänner sind, und ihre politische Parteiansiicht*) wo möglich in alle Gebiete des

*) Seine Neigung zur Naturforschung und zu wissenschaftlichen Reisen wurde durch die politischen Kämpfe und seine Unzufriedenheit mit dem Bestehenden jedenfalls sehr verstärkt. Er machte wiederholt Reisen nach Java und seine naturhistorischen und geographischen Arbeiten über diese Insel und dem indischen Archipel

Lebens übertragen. Ist A. als ein Konservativer bekannt, so mag er das beste Werk über Erziehung schreiben, der Radikale B. wird es entweder gar nicht, oder nur mit großer Einschränkung anerkennen. Es ist allerdings nicht zu verkennen, daß die Parteileidenschaften wieder mächtige Hebel für die Thatkraft sind, ein Ferment, das die Versumpfung verhütet; aber Geistliche und Lehrer sollten doch vorzugsweise den Standpunkt des Friedens und der Vermittelung zu gewinnen trachten, und kräftig für die gleichfalls wichtige und schwere Aufgabe der Versöhnung der Gegensätze eingreifen. Auch Alt-Erziehungsrath und Seminardirektor Scherr, der so viel für die Hebung des Schweizer Volksschulwesens gethan, würde ungleich tiefer und nachhaltiger gewirkt haben, wenn er sich fern gehalten hätte von dem politischen Parteigetriebe und von radikalen Strebungen, denen sich viele Lehrer ergaben zum Nachtheil der Schule und zu ihrem eigenen Schaden.

7. Schullehrer-Seminar in Kreuzlingen.

Einen fast direkten Gegensatz in Auffassung des Zweckes und Handhabung der Mittel der Lehrerbildung fand ich in dem von Herrn Wehrli geleiteten Seminar Kreuzlingen, im Kanton Thurgau nahe bei Konstanz. Nicht weit vom Ufer des Bodensee's auf einer kleinen Anhöhe gelegen, hat das in der Entfernung wie ein Schloß sich ausnehmende Gebäude eine höchst freundliche Lage. — Wenn man näher hinzu kommt, merkt man an

---

(die letzten Berichte erschienen in Petermann's Geographischen Mittheilungen von 1858) sind sehr werthvoll. Dem mörderischen Tropenklima fiel er zum Opfer in vollster Manneskraft im Frühjahr 1859.

der Schwimm- und Turnanstalt, daß junges Volk in der Nähe hausen müsse. Der sorgfältig bebaute Gemüsegarten vor dem Hause macht einen wohlthuenden Eindruck, und seinen Bearbeitern, den Seminaristen, alle Ehre. Das Seminargebäude ist jedoch für die 76 Zöglinge viel zu klein, wie man sich alsbald überzeugt, wenn man den Hausflur betritt, und rechts und links die Kisten und Schränke gewahrt. Die erste Klasse hat ihren Lehr- und Arbeitssaal in einem dicht bei dem Hauptgebäude stehenden Gartenhause. Die Schlafsäle fand ich sehr reinlich und die Betten, welche von der Anstalt geliefert werden, nicht dürftig. Jeder Seminarist muß sein Bett selber machen und den Raum um dasselbe herum kehren und fegen. Ebenso wird das für den folgenden Tag zu verspeisende Gemüse von den Zöglingen selber eingebracht, gereinigt und präparirt. Das über dem Hauptthore eingeschriebene Motto: Ora et labora! fand ich vollkommen in dem Leben und Treiben der Anstalt bewahrheitet. Die freundliche Bescheidenheit und das natürliche Wesen der Schüler erweckten ein gutes Vorurtheil für den Geist der Erziehung, und ich überzeugte mich bald, daß dieser ein christlicher der Liebe und Demuth sei. Der Leiter der Anstalt bildet mit seiner würdigen Frau vereint aus allen Anstaltsgenossen Eine große Familie, die zusammen betet und arbeitet, zugleich ein geistiges und leibliches Leben gegenseitiger Unterstützung führt. Darum entschuldigte ich es bei mir selbst — obschon es mir auffiel — daß die Seminaristen während der Lehrstunde zum Theil in bloßen Hemdärmeln und die bloßen Füße in die dickbesohlten Schuhe gesteckt dasaßen; sie kamen aber von der Garten- und Feldarbeit und waren ja zu Hause. Die meisten Gesichter kamen mir aber blaß und angegriffen vor, und

ich schreibe das der übermäßigen Arbeit zu. Zehn volle Stunden täglich für Unterricht und geistige Beschäftigung und außerdem noch mehrere Stunden Handarbeit (das Turnen fällt in die Pausen zwischen den Lehrstunden) ist fast des Guten zu viel, denn der Mensch bedarf auch der Augenblicke, wo er von der Arbeit, ja vom gemeinsamen Spiel sich erholen kann zur stilleren Einkehr in sich selbst. —

Leider traf ich Herrn Wehrli selber nicht zu Hause; er war in Schulangelegenheiten nach Chur verreist. Der zweite Lehrer, Herr Bumüller, gefiel mir in seinem Unterrichte und Wesen recht gut; er hatte in der ersten Klasse Geschichte, in der zweiten deutsche Sprache, und wenn auch im Vergleich mit andern Seminaren, die nicht so arme und schlecht vorgebildete Zöglinge aufnehmen, die Leistungen mäßig waren: so zeugten doch die Antworten von der inneren Selbstthätigkeit der Schüler. Herr Bumüller, der sich über die mangelhafte Vorbildung der Seminaristen sehr beklagte, meinte, es dünke ihn oft, daß es besser sei, wenn sie lieber gar nichts gelernt hätten als so etwas Halbes und Verworrenes. Um so mehr muß man der Ausdauer dieser Männer Achtung zollen, wenn man die Resultate wahrnimmt, die sie allen Hindernissen zum Trotz dennoch erzielen. In den Abiturientenprüfungen werden nicht selten ganz gelungene Aufsätze produzirt, auch wohl rhythmische Versuche gewagt. In der Geometrie lernen die Seminaristen mit dem Meßtisch umgehen, bleiben mit der Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln und den wichtigsten Lehrsätzen der wissenschaftlichen Geometrie nicht unbekannt, und vor Allem lernen sie ihre praktische Anwendung im Leben. In der Naturkunde wird keine gelehrte Systematik wohl aber eine klare Anschauung

erzeugt, und ein besonderer Zweig, die Landwirthschaftslehre, worin Herr Wehrli bekanntlich Meister ist, in ausgezeichneter Weise betrieben. Die Abtheilungen der Geographie bilden die Haus-, Gemeinde-, Kantons-, Vaterlands- und Außervaterlandskunde und zum Schluß die mathematische Geographie. In der Geschichte wird hauptsächlich die Geschichte der Schweiz behandelt und von der allgemeinen Geschichte nur so viel damit verbunden, als es die Umstände erlauben. Der Gesangunterricht wird nach Nägeli ertheilt und hält sich in bescheidenen Grenzen. Im letzten halben Jahre werden auch einige Versuche in der Harmonielehre gemacht. Zeichnen und Schreiben liefern sehr befriedigende Resultate. Was den Hauptlehrgegenstand anbetrifft, so ist es sehr erfreulich zu sehen, wie die biblische Geschichte ganz entschieden die Grundlage bildet und Glaubens- und Sittenlehre in der einfachsten, natürlichsten Weise daran angeschlossen werden. Herr Wehrli, der Idee seines Lehrers und Freundes Fellenberg treu, hat es sich zur Aufgabe seines Lebens gemacht, die Armen zu bilden, sie geistig und leiblich, christlich und praktisch tüchtig zu machen durch Landarbeit in Verein mit einem zweckmäßigen Schulunterricht. In einem Briefe, womit er mich bald nach meiner Anwesenheit in seiner Anstalt erfreute, sprach er sich sehr gegen die übliche Seminarbildung aus.

„Betreffend die Seminarien, wie sie gegenwärtig überall errichtet sind, so genügen sie mir gar nicht. Sie bilden halbe, dünkelhafte Professoren, aber nicht Männer der Demuth, Liebe und Kraft; nicht väterliche Lehrer, nicht Lehrer, die in Schulen so recht Gesinnungstüchtigkeit, Frömmigkeit, Arbeitsamkeit verbinden und mit Schick und Blick zu entwickeln und zu bilden vermögen. Die Se-

minaristen schreiben Alles in den Kopf hinein, und Herz und Hand, selbst das Auge, wie viel wird für diese gethan?"

Ein Vorwurf, der aus so lauterer Quelle kommt, ist gewiß nicht ganz unbegründet, und daß in einer tüchtigen mit landwirthschaftlichem Unterrichte verbundenen Lehranstalt eine sichere sittliche Grundlage und keine unpraktische oder überflüssige Vorbereitung für Dorfschullehrer gegeben ist, leuchtet ein. Daß aber Seminare für Stadt- und gehobene Landschulen, welche ihre Zöglinge wissenschaftlich weiter zu bringen suchen, als es in Kreuzlingen geschieht, keineswegs vom Uebel sind, wird der Unbefangene auch zugeben müssen. Man vertiefe nur das Wissen durch recht gründlichen Unterricht, schneide von dem ohnedieß kurzen Triennium der Seminarzeit nicht noch ein Drittel ab (wie es leider in Preußen geschehen ist), dringe auf gute Vorbereitung und wähle Seminarlehrer, die Kopf und Herz auf dem rechten Flecke haben: so wird auch die christliche Durchbildung einen guten Boden finden und die Klage über Professorenweisheit und Eitelkeit verstummen. Nur die **gründliche Bildung** macht bescheiden; diese will aber ihre Zeit haben. Und bei aller Hochachtung vor dem treuen Fleiß und christlichen Ernst der Lehrer und Schüler in Kreuzlingen konnte ich mich doch nicht ganz des Eindruckes erwehren, als würde die Bildung der Seminaristen zu treibhausartig gewaltsam erzeugt.

Spätere Anmerkung. Am 15. März 1855 fand der rastlos thätige Wehrli das Ende seines segensreichen Lebens, im Alter von nicht ganz 66 Jahren. Sein Name steht würdig neben dem von Pestalozzi und Fellenberg; die Wehrli-Schule

in Hofwyl, die landwirthschaftliche Schule — nebst dem Seminar — zu Kreuzlingen haben vielen ähnlichen Anstalten zum Muster gedient und sehr tüchtige Männer gebildet. Wehrli's Biographie — eine praktische Pädagogik und ein wichtiger Beitrag zur Geschichte des Schweizer Erziehungswesens — sollte von keinem Volksschullehrer ungelesen bleiben. Sie führt den Titel: Leben und Wirken von Joh. Jak. Wehrli, als Armenerzieher und Seminardirektor, unter Mitwirkung der Erzieher J. K. Zellweger in Gais, J. Wellauer in St. Gallen und anderer Zöglinge Wehrli's, dargestellt und herausgegeben von J. A. Pupikofer, Dekan und Mitglied des Aargauischen Erziehungsraths. Mit dem Bildnisse Wehrli's. (Frauenfeld 1857.)

III.

Naturwissenschaft und Natursymbolik.

1.

Der Geist in der Natur. *)

Der Geist in der Natur. Von Hans Christian Oersted. München. Cotta. 1850.

Wenn auch der Inhalt und Zweck genannten Buches dem natur-philosophischen Gebiete angehört, so hat das höchst geistreiche Werk doch eine bedeutende pädagogische und ästhetische Seite.

Der Hauptinhalt ist folgender: Was wir zunächst von den Körpern wissen, ist, daß sie sich als Räume darstellen, erfüllt mit der Fähigkeit, Wirkungen hervorzubringen. Das Körperliche als solches ist unaufhörlichen Veränderungen unterworfen; das Beständige also, das im wechselnden Dasein der Körper unveränderlich Bleibende, kann nicht die Materie sein, sondern es ist die Einheit der Naturgesetze, unter welchen die Veränderungen erfolgen. Da wir denkend diese Einheit in uns reproduziren, nennen wir sie den Naturgedanken des Dinges; aber dieser Naturgedanke ist nicht bloß subjektiv der unsrige, sondern objektiv zugleich unabhängig von unserer Vernunft, ein Ausfluß jenes das Weltall durchdringenden Geistes, der längst die Schöpfung dachte, ehe ein Mensch ihm nachzudenken vermochte. — Wie es im ganzen Reich des Daseins nur Eine Vernunft geben

*) Pädag. Monatsschrift 1851, 1.

kann (denn die Vernunft kann sich nie selbst widersprechen), so müssen für alle Weltkörper, von denen jeder nur ein Glied des großen Ganzen ist, auch dieselben Naturgesetze gelten, denn diese sind zugleich Vernunftgesetze; doch werden sie nach den individuellen Besonderheiten auch besonders sich gestalten, gleichwie auch die Vernunftwesen auf verschiedenen Welten in verschiedener Entwickelung sich darstellen müssen. Die Bewohner des Jupiter z. B. können den Gang der Sonne, der Monde und Sterne, kurz die Bewegung der ganzen Weltenuhr nach keinen anderen Gesetzen berechnen, als wir, und ihre Begriffe von der Welt können darum den unsrigen nicht widersprechen. Aus der Uebereinstimmung der *wirklichen* Bewegungen der Jupitermonde mit den von uns *gedachten*, nämlich von uns zum Voraus aus den uns bekannten Naturgesetzen berechneten Bewegungen folgt mit mathematischer Strenge, daß dieselben Gesetze der Schwere für jenen Weltkörper wie für den unsrigen gelten. Wie alle Körper hier auf der Erde in einem luftleeren Raume mit gleicher Geschwindigkeit fallen, wie ferner die Räume, welche ein fallender Körper für die einzelnen Zeiteinheiten durchmißt, im Verhältniß der ungeraden Zahlen zunehmen, und die ganzen durchlaufenen Räume sich verhalten wie das Quadrat der Zeit: so muß dasselbe Fallgesetz auch auf dem Jupiterplaneten Geltung haben, nur modifizirt, insofern unser Raummaß von fünfzehn Fuß für die erste Sekunde dort nicht mehr gelten kann, weil die Schwere an der Oberfläche des Jupiter 2½mal so groß ist als auf unserer Erde. Wenn nun sowohl die wesentliche Uebereinstimmung der *Daseinskräfte* als unsers *Erkenntnißvermögens* für das *ganze Weltall* erwiesen ist, so folgt daraus, daß eine gleiche Wesenseinheit auch

für den Schönheitssinn und das Gewissen gelte. Denn das Schöne ist ja nichts Anderes als die „erscheinende“ Vernunft, und wenn für uns Erdbewohner die Symmetrie eine der umfassendsten Schönheitsformen ist, indem sie zugleich in einer der Hauptformen unseres Denkens, der Einheit von Gegensätzen, tief begründet liegt: so läßt sich nicht denken, daß die Wesen anderer Weltkörper die Symmetrie nicht schön finden sollten, weil auch ihr auf die Objekte gerichteter Sinn nicht anders als vernunftgemäß sein kann. Eben so gehört die Wechselwirkung mit seines Gleichen, die Nothwendigkeit, das individuelle Leben dem Leben der Gattung unterzuordnen, zur Natur eines vernünftigen Wesens, und da der Geist nur mit leiblichem Organe wirken kann, muß auch überall eine Entwickelung aus dem Unvollkommenen zum Vollkommneren, ein Kampf des Guten und Bösen, kurz ein wesentlich sittliches Leben sich gestalten, das wiederum ohne das religiöse nicht gedenkbar ist. Indem wir so die Natur in ihrer Totalität auffassen, erscheint die Naturforschung nicht mehr bloß als ein wissenschaftlicher, sondern als ein religiöser Akt, dessen Zweck und Ziel die Erkenntniß Gottes ist, und die Sittenlehre wie die Aesthetik wird zur Religion, indem jede auf den vollkommensten Geist zurückweist, dessen Bild in seiner Reinheit darzustellen die Aufgabe jedes Menschen ist.

Dieß eine kurze Uebersicht des Ganzen, welches aus einzelnen Abhandlungen besteht, die, zu verschiedenen Gelegenheiten verfaßt, doch unter sich im innigsten Zusammenhange stehen, und vom Verfasser so zusammengestellt sind, wie sie sich gegenseitig am besten einleiten, beleuchten oder ergänzen konnten. Die Uebersetzung aus dem dänischen Original ist vom Verfasser gleichfalls selber be-

sorgt, und die Sprache, obwohl hier und da ein wenig schwerfällig, ist voll Mark und Kraft. Um Art und Weise des berühmten Naturforschers dem Leser zu veranschaulichen, hebe ich Einiges aus. Die erste Abhandlung „das Geistige im Körperlichen" überschrieben, ist in Gesprächsform ausgearbeitet. Es heißt da u. A.:

Alfred. Wir nehmen die Gegenstände selbst nicht unmittelbar wahr, z. B. einen Baum, ein Haus, ein Buch; was wir eigentlich auffassen, ist der Eindruck, den das Ding in uns hervorbringt. Aber dieser Eindruck ist ja eine Wirkung, welche nicht ohne ein Thätiges in den Dingen hervorgebracht werden kann. Nur dieses also giebt sich uns zu erkennen

Sophie. Ich sehe nicht, wie ich dieses leugnen soll, und doch, wenn ich mir einen Metallklumpen, einen Stein oder Holzklotz denke, bin ich so weit entfernt, mir dabei etwas Thätiges vorzustellen, daß es mir vielmehr scheint, als sei Alles davon todt, so unbewegt, so ganz das Gegentheil jeder Thätigkeit, als ob die Natur der Körperlichkeit vielmehr im unwirksamen Sein, als in beständigem Wirken bestände.

Alfred. Aber diese Vorstellungsweise hält nicht die Probe der Erfahrung aus. Wenn Sie einen Stein auf einen andern legen, trägt dann nicht der unten liegende den oben liegenden?

Sophie. Gewiß; geschieht dieß aber durch eine Thätigkeit?

Alfred. Wie sonst? Wo etwas bewirkt wird, muß ja etwas Wirkendes sein. Im vorliegenden Falle wird bewirkt, daß der oben liegende Stein in seinem unablässigen Streben zu fallen aufgehalten wird.

Sophie. Ich weiß nichts darauf zu erwiedern, und

doch will es mir scheinen, als ob es einen todten Widerstand geben müsse.

Alfred. Sie thun wohl daran, Ihren Zweifel nicht zurückzuhalten. Ein unwirksamer Widerstand ist ein Unding, das öfter, als man glauben sollte, die Menschen betrogen hat; aber fürchten Sie hier nicht durch einen philosophischen Machtspruch abgewiesen zu werden. Die Aufklärung der Sache muß aus Ihrer eigenen Betrachtung hervorgehen. Lassen Sie uns daher auf's Neue unser Beispiel vornehmen. Glauben Sie nicht, daß der über dem andern liegende Stein diesen drückt?

Sophie. Gewiß!

Alfred. Und daß der unten liegende gedrückt wird?

Sophie. Versteht sich.

Alfred. Wird aber das, was gedrückt wird, nicht auch zusammengedrückt?

Sophie. Gewiß sehr oft; aber geschieht es immer? Es scheint mir nicht, daß ein Stein zusammen gepreßt wird, wenn man etwas darauf legt.

Alfred. Der Stein wird nur sehr wenig zusammengedrückt: man hat sich aber durch feine Messungen überzeugt, daß alle Körper zusammen gedrückt werden können.

Sophie. Um aber einen Stein zusammenzudrücken, bedürfte es doch eines ungeheuren Gewichts.

Alfred. Um ihn so weit zusammenzudrücken, daß er auch nur um ein Tausendtheil kleiner würde, möchte schon eine sehr große Kraft erforderlich sein; erfolgt aber der Druck mit geringerer Kraft, so wird zwar die Verkleinerung in eben dem Maße geringer, indessen

entspricht jedem noch so geringen Druck eine gewisse Zusammendrückung.

Sophie. Sehr wohl; wenn dieß durch Versuche erwiesen ist, bin ich weit entfernt, widersprechen zu wollen, da es mir ganz wahrscheinlich vorkommt.

Alfred. Sobald nun die drückende Kraft auf den Stein zu wirken aufhört, wird er sich von Neuem zu seinem früheren Raum ausdehnen.

Sophie. Ist dieses immer der Fall?

Alfred. Ja, wenn der Druck nicht so groß war, daß eine innere Zerquetschung statt fand.

Sophie. So begreife ich, daß der Körper, der gedrückt wird, einen steten Gegendruck gegen den ihn drückenden ausübt, und folglich, daß er einen wirksamen Widerstand dem entgegensetzt, der in seinen Raum sich einzudrängen strebt.

Alfred. Die Körper besitzen also eine innere Thätigkeit, vermittelst welcher sie ihren Raum ausfüllen. Wenn demnach Ihre Hand die Gegenwart dieses Tisches fühlt, so ist es eigentlich nur seine raumerfüllende Thätigkeit, welche sich Ihnen kund giebt, und jeder andere Eindruck, den Sie von körperlichen Dingen empfangen, ist gleichfalls nur Kundgebung einer Thätigkeit. Sie würden nichts sehen, wenn die Gegenstände nicht entweder die Kraft besäßen Licht zu entwickeln, oder etwas von dem Lichte, welches anders woher auf sie fällt, zurückzuwerfen u. s. w.

Ich mache hier einen kleinen Halt. Die Entwickelung eines Gedankens in Gesprächsform hat zugleich ein philosophisches und pädagogisches Interesse, und in letzterem will mir die vorstehende Auseinandersetzung nicht gefallen. Um zu erweisen, daß ein gedrückter Körper leben-

dige Kraft dem drückenden entgegensetzt, bedarf es nicht der Thatsache, daß jener zusammengepreßt wird; ja dieses Beispiel ist geradezu unpraktisch, da mancher spröde Körper von einer Last zertrümmert, mancher weiche Körper (z. B. frisches Brod) zusammengepreßt wird, ohne zu reagiren, also das Gegentheil beweist — reine Passivität. Der beste Beweis, daß ein Körper dem andern seine Widerstandskraft entgegensetzt, ist, wenn jener von diesem sich nicht aus der Stelle treiben, nicht zusammenpressen läßt. Das Lüftchen, welches eine Flaumenfeder vor sich hintreibt, vermag nicht den Stamm des Eichbaumes zu rühren oder zusammenzudrücken, denn die widerstehende Kraft ist hier der drückenden bei weitem überlegen, während dort das Umgekehrte der Fall ist. Das Pferd zieht den schwerbeladenen Wagen, weil seine Kraft die Beharrungskraft der Last überwindet; die Kraft eines Kindes läßt aber den Wagen in Ruhe, weil die Kraft der Schwere des Wagens größer ist; ja das heftig anziehende würde von dem Wagen gezogen, d. h. herangezogen werden, wie denn jedem Druck ein Gegendruck entspricht. In dem Maße, als das auf dem Tische liegende Buch den Tisch drückt, wird auch das Buch von dem Tische gedrückt oder (um mit „Alfred" zu reden) zusammengepreßt — und dieser Druck des gedrückten Körpers auf den drückenden mußte hervorgehoben werden.

Ich lasse die Redenden fortfahren:

Alfred. Was wir zunächst von den Körpern wissen, ist also, daß sie krafterfüllte Räume sind.

Sophie. So wäre denn das Körperliche dem Geistigen näher verwandt, als man sich vorzustellen pflegt. Aber während mir hier eine Schwierigkeit aus dem Wege geräumt wird, begegnet mir eine andere.

Das Körperliche wird hier vor meinen Augen in einen Dunst, in ein Luftiges aufgelöst, das ich mit dem Zeugniß der Sinne nicht zu vereinen vermag.

Alfred. Sie scheinen sich vorzustellen, es sei eigentlich nur ein zu weit getriebener Gedanke, der uns auf diese Weise die Körper in Nebelgebilde, in Luft und Dunst auflöst. Aber was werden Sie sagen, wenn ich Ihnen versichere, daß zahllose, mittelst körperlicher Hülfsmittel unternommene naturwissenschaftliche Untersuchungen uns dasselbe lehren?

Sophie. Wie so?

Alfred. Das thut die Chemie.

Sophie. Von dieser Wissenschaft verstehe ich leider nichts.

Alfred. Das soll mich nicht abhalten, Ihnen erzählungsweise ein paar Beispiele daraus mitzutheilen. Eis ist ja ein fester Körper; wenn es aber von einer gewissen Wärmemenge durchdrungen wird, so wird es, wie allgemein bekannt, zu Wasser, und dieses selbe Wasser wird, von einer noch größeren Wärmemenge durchdrungen, zu einem unsichtbaren Dampf. Das, was hierbei die Menge bildet und sich durch's Gewicht bestimmen läßt, bleibt unter allen diesen Zustandsveränderungen unverändert dasselbe. Dieß gilt nun nicht nur vom Wasser, sondern von allen übrigen Körpern. Ich brauche Ihnen nicht zu sagen, daß das harte Eisen in starker Hitze flüssig wird; vielleicht aber dürfte es Ihnen neu sein, daß auch Eisen bei gewissen Hitzegraden in Dampf verwandelt werden kann. Ich führe dieses an, weil es den Alltagsbegriffen von der Körperlichkeit so auffallend widerspricht. Es ist, wie gesagt, ein allgemeines Gesetz, daß jeder Körper fest, tropfbar-

flüssig oder in Dampfform existiren kann, und ich bemerke nur hier beiläufig, daß Dampf- und Luftzustand in ihrem Wesen nicht verschieden sind. Aber ich bleibe dabei noch nicht stehen. Die einfachsten Körper scheinen am geeignetsten in luft- oder gasförmigem Zustand aufzutreten. Das Wasser, das so lange als Element betrachtet wurde, kann durch chemische Kunst in zwei Bestandtheile zerlegt werden, deren jeder für sich eine eigene Luftart ist, und dann vereinigt wiederum Wasser bilden, ohne daß diese Umwandelung Einfluß auf die Menge hätte. Um Ihnen nicht Gegenstände außerhalb des gemeinen Lebens zu nennen, erwähne ich nur, daß Zucker, Holz, Horn und viele andere feste Körper des Gewächs- und Thierreichs sich ebenfalls in luftartige Bestandtheile zerlegen lassen; ja es ist sehr möglich, daß alle Körper dereinst als aus luftartigen Grundstoffen zusammengesetzt erscheinen werden, aus Stoffen nämlich, welche ihren luftförmigen Zustand bei niedriger Wärmegraden als andere Körper zu behaupten vermögen.

Sophie. Ich glaube dieß gern, aber ich finde die Schwierigkeit dadurch dennoch nicht gehoben, wenn es auch den Worten nach so scheint.

Alfred. Ich habe dieß, aufrichtig gesagt, auch nicht erwartet. Sie haben schwerlich den rechten Ausdruck für Ihren Zweifel gefunden.

Sophie. Warum warnten Sie mich denn nicht?

Alfred. Weil ich glaubte, auch die Schwierigkeit, auf die ich hier Rücksicht genommen, sei ein Bestandtheil Ihres Zweifels, von dem Sie sich nicht volle Rechenschaft gegeben.

Sophie. Ich glaube, Sie haben Recht; aber welche andern Bestandtheile hat denn mein Zweifel?

Alfred. Sie vermissen in der Vorstellung, welche ich Ihnen von den Dingen gegeben, die Beständigkeit, an welche Sie in der Körperwelt gewöhnt sind. Auf das, was ich Ihnen weiter gesagt, werden Sie erwiedern: nicht nur die Dichtigkeit und Festigkeit allein ist es, was ich vermisse, wenn ich mir die Körper als bloße Raumerfüllungen denke; ich begreife gleichfalls nicht die Möglichkeit der vielfachen bestimmten und dauernden Gestalten, welche ich überall in der Körperwelt erblicke!

Der Zweifel, mit welchem Sophie die Aeußerung Alfreds aufnimmt: „daß die Körper krafterfüllte Räume seien“, richtet sich aber auf einen ganz andern Punkt, den Herr Oersted hätte hervorheben sollen; es ist der Zweifel des gemeinen Menschenverstandes, der nicht zu begreifen vermag, wie die unsichtbare Kraft zugleich sichtbare Wirkung, wie ein Körperliches zugleich etwas Geistiges sein solle, und dem es ist, als wolle man die kompakte Masse in Dunst und Nebel auflösen, wenn man sie als wirksame Kraft darstellt. Die Beispiele aus der Chemie, daß z. B. Wasser aus zwei Luftarten bestehe und so jeder Körper in ein Luftiges aufgelöst erscheint, vermehren nur die Schwierigkeit, denn der sinnliche Mensch ist nur zu sehr geneigt, sich die „Kraft“ als feine Materie vorzustellen, wie im Hebräischen Geist und Wind dasselbe Wort haben. Aber Sauerstoff und Wasserstoff und der feinste Aether bleiben doch immer raumerfüllende Materie, also der gerade Gegensatz der raumerfüllenden Kraft, und auf diese, den Geist im Körperlichen, hat es doch Alfred abgesehen.

Der gemeine Mann, welcher weder Philosophie studirt, noch Chemie getrieben hat, denkt sich die Seele

(den Geist) des Menschen wie einen Bewohner desjenigen Hauses, das wir den menschlichen Leib zu nennen pflegen. Stirbt dieser Leib, so macht derselbe unstudirte gemeine Mann wohl das Fenster auf, nicht allein der frischen Luft willen, sondern damit die Seele ungehindert hinausschwirren, durch den Himmelsraum segeln und etwa auf einem neuen Weltkörper anlangen möge, um sich dort wieder in einem Leibe, jedenfalls in einem verklärteren, häuslich niederzulassen. Auf derselben Ansicht beruht der Glaube des Orientalen an die Seelenwanderung, beruht die Vorstellung der alten Griechen von den leiblosen Seelen, die Schatten gleich im Hades umherflattern. Diese dem vulgären Bewußtsein bis auf den heutigen Tag noch so plausible Vorstellung ist aber keineswegs so unvernünftig, als Mancher denkt, denn sie will die Selbstständigkeit des Geistes gegenüber der Materie retten, sie stellt den Unterschied als solchen ohne die Einheit hin, sie trennt die Ursache von der Wirkung, um die Ursache desto sicherer zu haben, gleichwie sie die Schöpfung der Welt aus dem Nichts hervorgehen läßt, um Gottes schaffende Allmacht als solche festzuhalten. Die Form dieser Auffassung ist nicht die rechte, wohl aber Sinn und Zweck. Keine Naturforschung und keine Philosophie wird uns überzeugen, daß Geist und Materie Eins und dasselbe seien, daß die Ursache nichts Anderes sei als die Wirkung — wir werden fort und fort Ursache und Wirkung unterscheiden, und der bunten Mannigfaltigkeit der Außenwelt eine Einheit der Innenwelt entgegensetzen, welche beharrlich ihr Dasein behauptet, auch wenn jene untergeht und sich verändert. Wir müssen da freilich auf unser eigenes Selbstbewußtsein zurückgehen, denn aus der äußern Erfahrung läßt sich die Selbststän-

digkeit des Geistes nicht beweisen, weil da uns nur Abhängigkeit entgegentritt, immer nur Wirkung, Gewordenes erscheint, nie das Schaffen und Werden in seinem Grunde. Wir müssen an diese Selbstständigkeit glauben, wie wir an einen Gott glauben, ohne im Stande zu sein, diesen Glauben wie einen mathematischen Lehrsatz zu demonstriren und zu beweisen. Aber ohne diesen Glauben können wir weder die Natur erkennen, noch philosophiren — er liegt als Axiom allem Erkennbaren zum Grunde, und weil er seine Gewißheit in sich selber hat, ist er mehr als bloßes Wissen, das erst durch ihn den Adel gewinnt.

Alfred. Alle Dinge sind verwirklichte Ideen, aber so, daß jedes für sich die Idee nur in höchst beschränkter Gestalt ausdrückt, wogegen sämmtliche unter dieselbe Idee fallende Naturerzeugnisse die Idee ihrer ganzen Fülle verwirklichen; indessen ist jede in der endlichen Welt auf diese Weise verwirklichte Idee wieder nur ein Glied einer höhern, umfassenderen. So ist die Idee einer jeden Thierart nur ein Glied in der Idee des ganzen Thierreichs, diese wiederum ein Theil einer noch umfassenderen Idee, welche beides, Thier- und Pflanzenreich, in sich begreift; diese ist wiederum ein Glied der ganzen Idee des Erdballs, welche sich uns als eine in sich selbst abgeschlossene kleine Welt darstellt, aber nichts desto weniger abermals nur ein Glied eines noch höheren Systems ist.

Hermann. Ist aber dieser Zusammenhang Wirklichkeit und nicht lediglich Erzeugniß unseres eigenen Denkens?

Alfred. Die Natur selbst zeigt uns, daß er ihr Werk ist. Unsere Untersuchungen über die Bildung der Erde haben uns, wie bereits erwähnt, gelehrt, daß sie sich in einer langen Reihe von Zeitaltern entwickelt

hat, daß auf jeder neuen Entwickelungsstufe neue Pflanzen- und Thierarten sich gebildet, welche in Bau und Gestaltung den Erzeugnissen des gegenwärtigen Erdalters eben so sehr ähneln, wie verschiedene Ausführungen desselben Grundgedankens einander ähneln müssen. Es ist ferner wichtig, den Entwickelungsgang zu beachten. Die Natur hat mit den auf der niedrigsten Stufe stehenden Thieren und Pflanzen begonnen, und ist in den folgenden Zeitaltern nach und nach zu höhern Bildungen heraufgerückt, welche indessen auf den frühern Bildungsstufen immer ein weniger hoch entwickeltes Schöpfungsreich ausmachten, als dasjenige, welches die Erdoberfläche gegenwärtig trägt. Man nehme hinzu, daß die höheren Thierarten in ihrem embryonalen Zustande von anderen Entwickelungsstufen ausgehen, denen verwandt, auf welchen die niederen Thiere stehen bleiben, und daß sie von diesen aus eine Reihe von Stufen durchlaufen, ehe sie die ihnen als Ziel bestimmte erreichen.

Hermann. Nichts weiter; ich erkenne das Gewicht deiner Gründe.

Alfred. So baue ich denn auf dem Zugestandenen weiter. Der Erdball ist also ein Glied unseres Sonnensystems, mit dem er sich entwickelt hat und mit dem er in unaufhörlicher Wechselwirkung steht. Die Idee des Erdballs ist folglich in der des Sonnensystems eingeschlossen; aber in ähnlicher Weise ist dieses wiederum ein Glied des zunächst höheren Systems, eines Systems von Sonnen, welches uns die Milchstraße zeigt, und in dem unsere künstlichen Sehwerkzeuge uns so viel haben erblicken lassen, was den bloßen Sinnenmenschen ewig ein Geheimniß bleiben wird. Dieses

unsern Begriffen nach ungeheure System ist darin wieder ein Glied eines weiteren, noch höheren, und so fort über alle Grenzen hinaus. So baut sich in unermeßlicher Ausdehnung ein unermeßliches Ganze auf, das alle im Dasein verwirklichte Ideen umfängt; aber diese Unendlichkeit von Ideen ist zugleich beschlossen in einer wirkenden Idee, in einer unendlich lebenden Vernunft.

Hermann. Nun getraue ich mir die Antwort voraus zu sagen, die du auf die Frage geben wirst, welche unser Gespräch veranlaßt hat. Das Körperliche und das Geistige sind im lebendigen Gedanken der Gottheit, deren Werk alle Dinge sind, unzertrennlich vereinigt.

Sophie. Aber mir scheint der Mensch nach dieser Anschauung nur das vornehmste Thier, kein freies Vernunftwesen zu sein.

Alfred. Auf den ersten Anblick könnte dieß scheinen; aber wir müssen bedenken, daß sich der Mensch vor allen irdischen Geschöpfen dadurch auszeichnet, daß die Vernunft, der alle ohne Bewußtsein gehorchen, bei ihm zum Selbstbewußtsein erwacht ist. Dadurch ist er frei, aber wohlgemerkt nur in dem Sinne, als ein endliches Wesen es sein kann.

Wer sich bloß auf den Boden der äußern Erfahrung stellt, für den fällt Geist und Körper, Kraft und Materie zusammen; für den ist der menschliche Geist auch gestorben, wenn der menschliche Leib aufhört zu sein, denn die Kraft ist ja nur, insofern sie wirkt, und wo sie nicht wirkt, da ist sie auch nicht. Dasein ist ja nichts Anderes als zeitlich und räumlich sein. Die innere Erfahrung sagt uns aber, daß der Geist mehr ist als die Materie,

daß sein Leben über die materielle Existenz hinausreicht. Weil die Wirksamkeit des Geistes an ein leibliches Organ gebunden ist, weil die Funktionen des geistigen Lebens auf das Innigste mit denen des leiblichen zusammenhängen, so können wir ohne Kenntniß der physischen und chemischen Gesetze des organischen Lebens allerdings keine Psychologie herstellen, aber man hüte sich wohl, die Wissenschaft des Geistes in chemische und mathematische Formeln bannen zu wollen. Man würde von einem Extrem in das andere, den krassesten Materialismus gerathen. Wollen wir überhaupt noch von „Geist" sprechen, und einen Geist im Menschen wie in der Natur anerkennen, so müssen wir den Geist, obwohl er sich räumlich und zeitlich in der Menschenwelt wie in der übrigen Natur offenbart, als ein über alle Zeit und Raum Erhabenes fassen, das sich weder zählen noch messen läßt. Wohl muß der Geist, um zu wirken, äußerlich werden, leiblich sich offenbaren, aber sein Wesen ist deßhalb nicht in der Leiblichkeit und Körperlichkeit aufgegangen, so gut die Wurfkraft aus einem Arme nicht entflohen ist, wenn ich einen Stein geworfen habe. — Die Wurfkraft kommt bloß zur Erscheinung in dem Wurf, aber sie ist nicht auf den Einen Wurf beschränkt, geht nicht in der Wirkung auf. Der Leib ist eine Wirkung des Geistes. Der Geist als solcher ist ein über die Natur schlechthin Erhabenes, welches bei allem Wechsel der Raum- und Zeitverhältnisse sich gleich bleibt. Der Geist ist die unveränderliche Vernunft, das Selbstbewußtsein, die Kraft, die sich selber weiß und hat, indem sie ihre Aeußerungen als von ihr ausgehend anschaut und in der Einheit mit ihnen sich doch unterscheidet. Die Seele ist in jedem Moment eine andere, weil der Zustand des Leibes in jedem Mo-

ment sich ändert, der Geist ist das beharrliche Ich, die reine, über Wolken und Nebel strahlende Sonne. Diese kann verdunkelt werden, daß ihr Licht ganz erloschen scheint, z. B. in Krankheiten des Leibes oder der Seele, dann kann der Geist auf seinem verstimmten Instrument nicht spielen, und es kommen Mißtöne. Die Art und Weise des geistigen Lebens ist durch das Körperliche bedingt, aber es geht nicht im Körperlichen auf. Darum unterscheidet das Ich zwischen seiner Seele und seinem Leibe und seinem Geiste, was die thierische Seele nicht kann, weil diese ganz in dem natürlichen Sein aufgeht. Wenn der Körper leidet, muß die Seele leiden, aber der Geist leidet nicht, wenn er nicht will, zum Beweise, daß er Theil hat an dem Leben Gottes, der wohl in der Natur sich offenbart und durch dieselbe wirkt, aber doch zugleich das über alle Natur absolut Erhabene ist. Gott ist darum nicht ein Zweites, Anderes neben der Natur und außer derselben, er lebt nur, insofern er die Natur schafft und in ihr sich gegenständlich wird, aber er ist darum noch nicht Eins und Dasselbe mit der Natur, weil er sie produzirt — er ist das Subjekt derselben, gleichwie der Menschengeist das Subjekt seiner Gedanken ist, eins mit ihnen und verschieden von denselben. So ist auch der Geist des Menschen kein Zweites, Anderes neben der Seele und dem Leibe; Leib, Seele und Geist sind Eins, der lebendige Organismus, den wir „Mensch" nennen, aber der Geist ist das Lebensprinzip, das Leib und Seele zu seinen Werkzeugen hat und erst den Menschen zum Menschen, d. h. zu einer selbstbewußten Seele macht. Mit dem Selbstbewußtsein setzt der Geist zugleich seine Einheit mit der Materie und seinen Unterschied von derselben, mit dem einfachen „Ich" ist des Menschen

Herrschaft über die Natur besiegelt. Indem der Geist in der Natur ist, ist er zugleich über ihr, weil sie sein Werkzeug ist, weil er sie beherrscht, weil sie seinetwegen da ist, ihn offenbaren muß, nur durch ihn Leben und Dasein hat.

Gleichwie der denkende Geist verschiedene Gedanken hervorbringt und darin sich offenbart, aber an sich immer die Einheit in der Mannichfaltigkeit seiner Schöpfungen bleibt, oder wie das Bild des Malers, der Tempel des Baumeisters, die sinnliche Darstellung einer übersinnlichen Gedankeneinheit ist: so nennen wir auch die Natur einen Gedanken, ein Kunstwerk Gottes. Jedes einzelne Naturding ist eine besondere, individuelle Ausführung der Idee der ganzen Schöpfung. Diese Idee erscheint, ihre Einheit löst sich auf in eine Mannichfaltigkeit räumlicher und zeitlicher Verhältnisse, aber nur durch diese Mannichfaltigkeit erkennen, fühlen, schauen wir die Einheit. Wir haben in jedem Kunstwerke ein Analogon, wie das Eine zugleich ein Mannichfaltiges von Theilen werden, die „übersinnliche Idee“ in „sinnlicher Erscheinung“ sich darstellen kann. Das schöne Gemälde ist nur ein solches, hat nur Existenz durch den Geist, der die verschiedenen Formen und Farben zur Einheit verknüpft, der in ihnen waltet und lebt. Die körperlichen Farben, der Stoff, den der Künstler anwendet, um das Gemälde hervorzubringen, machen nicht das Wesen desselben aus, sie sind nur Mittel für die Offenbarung des Geistes, der dem Gemälde die Existenz verliehen, von dem es ausgegangen. Die schaffende Idee des Malers lebt in seinem Gemälde, aber das schaffende Subjekt geht nicht in seinem Geschöpfe auf! Das Gemälde ist nur das Aeußere von einem Innern, dem selbstbewußten Geiste des Künstlers.

Denkt man sich nun die Natur nach ihrem Innern (ihrem Geiste), so sind alle Ideen der Dinge die übersinnlichen, geistigen Einheiten, und die sichtbaren Dinge sind die Ausführung, die objektive Darstellung dieser Ideen. Der große Unterschied zwischen dem Schaffen des Künstlers und dem des Naturgeistes beruht aber darin, daß dieser den Stoff zu seinen Werken nicht von Außen zu nehmen braucht, vielmehr enthalten seine Ideen den vollständigen Grund sowohl des Stoffes als der Form der Dinge, mithin ihrer ganzen, leiblichen wie geistigen Existenz. Das Schaffen ist daher ein Realwerden, ein Räumlich- und Zeitlichwerden von Ideen, welche die übersinnliche Grundlage der Dinge sind, und das Wort „Natur" erscheint hier in seiner wahren ursprünglichen Bedeutung als „Geburt der Dinge" (natura rerum), nämlich aus den Ideen. Da nun der Mensch, als Bild Gottes, seinem ewigen Grunde und Ursprunge nach ebenfalls eine Idee in Gott sein muß (die Thatsache, daß der endliche Menschengeist nur lebt durch den unendlichen Gottesgeist, wird von unserer Vernunft im Glauben an Gott unmittelbar angeschaut): so folgt daraus die Einheit oder wesentliche Verwandtschaft des übersinnlichen Menschen mit Gott, und der Mensch hat darum das Vermögen, die Ideen der Dinge zu erkennen oder sich derselben bewußt zu werden. Aus gleichem Grunde versteht ja auch der Kunstsinnige den Geist der Kunstwerke, die er anschauet, er versteht sie vermöge der Einheit des menschlichen Geistes.

Die zweite Abhandlung „der Springbrunnen" überschrieben, wiederum ein Gespräch, behandelt an dem vorliegenden Falle die für die Aesthetik höchst bedeutsame Wahrheit, daß die Naturwissenschaft die ästhetische Natur-

betrachtung recht wohl zu erklären vermag, wenn sie auch nicht im Stande ist, die Eindrücke, weil sie der Empfindung angehören, vollkommen in Begriffe aufzulösen. Weil die in der Natur waltende Vernunft mit der in unserm Geiste sich offenbarenden wesentlich Eins ist, so muß auch ein inniger Zusammenhang zwischen der äußern Natur und den Eindrücken, die wir von derselben empfangen, Statt finden. „Ich finde überall, wo eine Mannichfaltigkeit von Naturgesetzen unter einer herrschenden Einheit zusammenwirkt, eine Fülle von Gedanken, und ich behaupte, unser innerer Sinn, der nach denselben gebildet ist, faßt dieß als Schönheit auf.“ Auch bei demjenigen, was wir „erhaben“ nennen, macht sich eine unbewußte Vernunft in der Natur geltend. „Meiner Meinung nach erscheinen bei den Menschen im Allgemeinen, sie mögen nun zur klaren Einsicht einer die ganze Natur durchdringenden Vernunft gekommen sein oder nicht, gemäß der allgemeinen vernünftigen Harmonie die Natureindrücke in Uebereinstimmung mit dieser verborgenen Vernunft. Das heftig bewegte Meer, der Sturm, der Blitz verkünden sich uns als Mächte, in denen der unbekannte(?) Geist der Natur sich offenbart. Ein verwandtes Gefühl in uns erregt das Weitausgedehnte, das Himmelsgewölbe, eine große Meeresfläche, eine mächtige Gebirgsmasse. Solche treten uns als Werke der unendlichen Naturmacht entgegen und erwecken in uns das Gefühl des Unabhängigen, Allbeherrschenden.“ Das ist wahr, aber nicht die ganze Wahrheit. Wohl hat das Erhabene das mit dem Schönen gemein, daß es in der Anschauung des Objektes dem Subjekte die eigene Harmonie zur Empfindung bringt, aber solches geschieht bei dem Erhabenen durch die Disharmonie. Der erhabene Gegenstand muß über das

harmonische Maß, über die proportionirte Ordnung seiner Theile hinausgehen, muß (ganz verschieden von dem Schönen) den äußeren Sinn gefangen nehmen, ihn an seinen Schranken scheitern lassen, ja ihn sogar bedrücken und verwirren, damit der innere Mensch sich erhebe und in dem Objekte seine Erhabenheit anschaue. Eine Gewitternacht, ein Orkan, eine wilde, einsame Felsenpartie ist an sich nichts Schönes; aber weil diese Gegenstände feindlich auf die sinnliche Existenz oder Fassungskraft des Menschen eindringen, erwacht in diesem das Bewußtsein seiner unendlichen geistigen Ueberlegenheit über die Natur, er vertieft sich in das Objekt, um seiner Freiheit bewußt zu werden und ihrer sich zu freuen; er spielt mit dem erhabenen Gegenstande, weil er sich als den Herrn desselben weiß. Für Viele (unter andern auch für den Rezensenten) ist es ein Hochgenuß, an einem finstern, stürmischen und regnerischen Novembertage spazieren zu gehen, und dem Sturm und Regen Trotz zu bieten, und die äußere Disharmonie stellt die innere Harmonie wieder her. So zeigt sich auch im Erhabenen die Natur des Schönen, daß es dem Menschen Freude, Befriedigung, volle Genüge des Daseins gewährt. Aber um ihre Einheit zu verstehen, muß man zuvor ihren Unterschied scharf hinstellen. Das Schöne beruht in der Uebereinstimmung der Idee mit der Erscheinung, das Erhabene in dem Herauswachsen jener über diese, in der Macht des Geistes über die Natur.

Hier kommt ein schwacher Punkt in der Aesthetik des Herrn Oersted's zu Tage. In dem lobenswerthen Bestreben, überall die Einheit des Geistes in der Natur festzuhalten, wird er einseitig, und möchte die ganze Poesie in die Grenzen der Naturwissenschaft bannen, sie

im Reich des „Wirklichen" festhalten. Wie aber im Erhabenen die Idee hinüberwachsen muß über die Erscheinung, damit der Mensch seiner übersinnlichen Bestimmung eingedenk bleibe, und, durch den Reiz des Schönen verführt, nicht im Reich der Sinnlichkeit erschlaffe, so stellt die Poesie ein selbstständiges Reich der Einbildungskraft hin, die sich oft wenig an das Naturgesetz und die Wissenschaft bindet, damit die Phantasie ihres an Raum und Zeit nicht gefesselten Lebens sich freue und den Geist seine Ueberlegenheit über die natürliche Existenz empfinden lasse. Vortrefflich ist das, was der Verfasser in der dritten Abhandlung: „Ueber das Verhältniß der Naturauffassung des Denkens und der Einbildungskraft" sagt, daß die Wahrheiten, welche Nachdenken und Beobachtung der Natur lehren, reichen Stoff für die Einbildungskraft enthalten, daß, je tiefer unsere Anschauung das Weltgebäude durchdringt, um so mehr Geheimnisse sich dem erstaunenden Blicke enthüllen und die Seele in eine dichterische Stimmung versetzen. Aber der Naturforscher muß dennoch dem Dichter gestatten, wenn dieser seine eigenen Wege geht; er muß es geschehen lassen, daß dieser immer noch die Sonne sich um die Erde drehen, in den Flüssen, Quellen und Wäldern Nymphen und Dryaden hausen, den Elfenkönig Oberon durch die Luft segeln und sein Zauberhorn blasen, ja den Satan mit dem lieben Gott in höchst eigener Person erscheinen und gemüthlich konversiren läßt. Die ästhetische Wahrheit ist ja, wie der Verfasser das hervorhebt, eine andere, als die wissenschaftliche; darum adoptirt die Poesie manchen Aberglauben, gegen den die Wissenschaft mit allen Waffen zu Felde zieht. Nun hat der Verfasser zwar vollkommen Recht, gegen den Aberglauben (in der vierten Abhandlung

„Aberglaube und Unglaube in ihrem Verhältniß zur Naturwissenschaft") zu eifern, insofern er auf das Leben des Menschen hemmend und schädlich einwirkt, aber er verkennt doch die religiös-poetische Seite desselben, wenn er die Götterlehre der Alten, die Mystik des Mittelalters, die Romantik der neueren Zeit in Bausch und Bogen als Aberglauben verdammt. In diesem Aberglauben, sofern er sich organisch aus dem Volksleben entwickelt hat und geschichtliches Moment geworden ist, liegt eine tiefe Wahrheit und unbestreitbare Berechtigung. Die Griechen mußten die Naturkräfte personifiziren und die Götter menschlich darstellen, um die menschliche Persönlichkeit in ihrer Freiheit vor der orientalischen Unfreiheit zu retten, und ihre ästhetische Harmonie mit der Religion wirkt noch fort und fort als Moment des geschichtlichen Menschenlebens; ihr Aberglaube ist einerseits von unserer fortgeschrittenen Bildung negirt, aber auch aufgehoben in dem Sinne von erhoben und conservirt. Ebenso hat die Poesie des Mittelalters der neuen Zeit eine gewisse Innigkeit und Gefühlswärme erhalten, an der sich die Gegenwart immer noch stärkt und erfrischt, obwohl wir den mittelalterlichen Aberglauben großentheils abgestreift haben. Was wäre das auch für eine nüchterne Zeit, wenn wir alle Nachwirkungen des „Aberglaubens" früherer Zeitalter vernichten wollten! Im Sinne dieser Ansicht dürften wir der Jugend kein Märchen erzählen und die griechische Mythologie wäre von zweifelhaftem Werthe. Aber wie so arm und entblößt von aller Innigkeit und Sinnigkeit wäre die Weltanschauung eines Knaben, der nicht die Natur mit Wesen seiner Phantasie bevölkert, der die Naturkräfte nie als lebendige Einzelwesen angeschaut, nie sich an den zur Erde herabgestiegenen Göttergestalten er-

freut und erhoben hätte! In dem Bildungsgange des Einzelnen wiederholt sich die Entwickelung der Menschheit; die Form, in welcher die Wahrheit dem Menschen entgegentritt, ist in jedem Altersstadium eine andere, aber die Wahrheit bleibt. Wenn die religiös gestimmte Phantasie das Göttliche, Uebersinnliche in zeitliche und sinnliche Gestalten kleidet, um das Unanschaubare sich vorstellig zu machen, wenn auf einer gewissen Stufe der Entwickelung der schaffende Gott nicht anders gefaßt werden konnte, als unter dem Bilde eines Werkmeisters, der in Tagewerken das große Weltgebäude aufrichtet, oder wenn die das jüdische Volk leitende Vorsehung als vor dem Heere herziehende Feuersäule angeschaut wird: so ist das allerdings unwahr im Sinne des wissenschaftlichen Verstandes, aber vollkommen wahr für das religiöse Gemüth, das der Thätigkeit der dichtenden Phantasie nicht entbehren kann. Mag die Wissenschaft immerhin Alles nach Naturgesetzen erklären, die Religion wird mit Ueberhüpfung der Zwischenglieder Alles immer auf die erste Ursache, auf Gott, zurückführen, sie wird Regen und Sonnenschein von Gott erbitten und um Abwendung der langen Dürre in Gebeten sich zu Gott wenden, obschon der wissenschaftliche Verstand sagt, daß Regen und Trockniß im natürlichen Connex der Naturkräfte gegründet sei und nothwendig so erfolgen müsse. „Unter die Begebenheiten“, sagt der Verfasser, „in denen die Menschen geneigt gewesen sind, Aeußerungen einer menschlich-willkürlichen, ich möchte fast sagen, launenhaften Machtvollkommenheit der Gottheit zu sehen, gehören die Witterungsveränderungen. Daß Gott Regen oder Dürre, Ungewitter oder Stille, in der Art wie ein irdischer Herrscher Wohlthaten oder Strafen austheilt, verhängen sollte, ist eine Einbildung, die sich

bis auf unsere Tage bei der Menge behauptet hat und vielleicht nicht so bald verschwinden wird. Mittlerweile zeigt es sich bei jedem unserer Fortschritte in der Kenntniß der Luftbegebenheiten, daß diese nach allgemein gültigen Naturgesetzen vor sich gehen: die Wärme kann an einem Orte nicht ungewöhnlich groß werden, ohne sich an einem andern zu vermindern; die Richtung, die der Wind in einem Lande nimmt, ist von denen abhängig, die in allen andern Statt finden; dieselbe Veränderung, welche in dem einen Lande Dürre verursacht, giebt dem andern Ueberfluß an Regen. Je vollkommener die Allgemeingültigkeit der Gesetze, wonach dieß Alles geschieht, eingesehen und die Kenntniß davon verbreitet wird, um so mehr wird jene abergläubische der Gottheit unwürdige Meinung von einer willkürlichen Vertheilung solcher Naturgaben verschwinden." Man sieht, der Verfasser faßt die Sache zu schroff auf. Die Wissenschaft und Kunst, Moral und Aesthetik, obschon sie alle im Wesen des vernünftigen Menschengeistes zusammenkommen und nur Strahlen von demselben Mittelpunkte sind, haben doch jede ihr eigenes, unabhängiges Gebiet, auf welchem sie von ihren Nachbarn keine Befehle annehmen und sich keine Vorschriften machen lassen. Wie sich die Naturwissenschaft, welche lange unter der Oberherrschaft der Religion stand, nun von dieser losgemacht hat, um ihre eigene Gerichtsbarkeit zu üben: so soll man es nunmehr auch nicht der Religion zumuthen, in der Form der Wissenschaft aufzutreten und unter deren Regel sich zu beugen. Ein kindlich frommes Gemüth wird sprechen: Gott donnert und Gott blitzt, wird dem lieben Gott für einen warmen, erquickenden Regen nach langer Dürre danken, wird Krieg und Pestilenz als Strafgerichte Gottes ansehen — trotz der Wis-

senschaft, die Alles nach Naturgesetzen geschehen läßt. Dabei stimme ich aber vollkommen dem Verfasser bei, wenn er die Meinung über den Aberglauben bekämpft, welche ihn zum Schoßkinde vieler Gebildeten macht, indem man sagt: er sei poetisch, und darüber klagt, daß die genaue Kenntniß der Naturgesetze unsere Naturauffassung prosaisch mache. Ich will überhaupt auf keine Weise dem Aberglauben das Wort reden, nur möchte ich den Begriff nicht so weit ausdehnen, als es der Verfasser gethan hat. Was über den Mißbrauch der Worte „poetisch" und „prosaisch" gesagt wird, ist sehr beherzigenswerth.

„Ich weiß sehr wohl, daß sich Viele durch das verwirrende Spiel, welches mit den Worten poetisch und prosaisch getrieben worden ist, haben irre leiten lassen. Wie bekannt, ist die ursprüngliche Meinung des Wortes prosaisch nur eine Bezeichnung der Redebeschaffenheit, wodurch sich diese vom Verse unterscheidet; später hat man es ebenfalls sehr passend auf Alles angewendet, was sich dem dichterischen Geiste feindlich zeigt, und so gebraucht bezeichnet es mit Recht etwas Niedriges und Geistloses. Später aber ist es auf eine sehr unvernünftige und irreleitende Weise zur Bezeichnung dessen, was nicht dichterisch ist, verwendet worden, wodurch dann die tiefste Einsicht und das tiefste Wissen etwas Prosaisches wird. Oft hört man von Wahrheit und Wirklichkeit als von prosaischen Dingen reden, die der Poesie weichen sollen. Diejenigen, welche diese Sprache führen, täuschen sich selbst durch den grundfalschen Gedanken, daß jede Auffassung des geistigen Inhalts des Daseins, welche in der Dichtung eine ansprechende Ausdrucksform findet, dieser Form ausschließend angehören sollte; und während man sich doch

nicht verbergen konnte, daß die höchsten Ideen sich auch in der Wissenschaft ausgedrückt und oft herrlich ausgedrückt finden, verfiel man auf den verzweifelten Gedanken, dieß Alles für poetisch zu erklären, wie man gewisse eifrige Freimaurer alle Moral für Freimaurerei und alle guten Menschen für Freimaurer erklären hört. In eben diesem Geiste behauptete ein ausgezeichneter deutscher Schriftsteller (Fr. Schlegel), welcher seiner Zeit viel zu dieser Verwirrung beitrug, Spinoza sei poetisch. Nein, Wahrheit und Wirklichkeit sind als solche weder poetisch noch prosaisch; der höchste Aufschwung des Geistes gehört weder ausschließlich der Poesie noch der Prosa an, sondern er ist gemeinschaftliches Eigenthum; dem Heiligthum des Geistes die Bezeichnung poetisch vorbehalten zu wollen, ist ein verderblicher Mißbrauch der Sprache."

Die Rüge ist begründet, aber nicht ganz, und der Vorwurf zu schroff hingestellt. Wenn der Mensch, sei er denkend oder handelnd, seine Thätigkeit auf das Höchste richtet, den absoluten Geist in sich, dem bedingten und beschränkten Geiste, zum Bewußtsein bringt, so wird der ganze Mensch ergriffen; im Forschen nach dem Urquell und der Einheit alles Seins wird das Gemüth in einen solchen Schwung versetzt, daß sich zu dem Denken das Dichten gesellt, die Einbildungskraft dem Verstande ihre Flügel leiht und die sprachliche Darstellung des Gedankens eine poetische Weihe erhält. Darum ist die Religion wesentlich poetisch, weil sie das Höchste zum Gegenstand hat, darum wird auch jede in der Tiefe und Ganzheit geschöpfte Philosophie poetisch, weil die Wahrheit zugleich gedacht und empfunden wird, und zum Wissen sich das Glauben gesellt. Fr. Schlegel hat ganz Recht, wenn er von Spinoza sagt, er sei poetisch; von Hegel und Schel-

ling könnten wir dasselbe behaupten. Jeder Naturforscher, wenn er das All mit seinem geistigen Auge umfaßt, und in dem Besonderen das Allgemeine, in dem Einzelnen das Ganze sich spiegeln sieht, wird poetisch; — ich erinnere nur an Alex. v. Humboldt. Das Wort „poetisch" ist ja nur ein Epitheton, und wenn wir von einer wissenschaftlichen Darstellung sagen, sie habe poetischen Schwung oder sie sei poetisch, so wollen wir damit nicht sagen, sie sei eine Poesie. Schade, daß unsere modernen Poeten das Wort „poetisch" so sehr um allen Kredit gebracht haben, und daß man alle Produkte der Phantasie, die man in poetische Formen gegossen hat, mit diesem Namen beehrt. Früher war der Dichter ein Prophet und gottbegeisterter Sänger, poëta und vates; seitdem aber die Poesie zum Handwerk geworden ist, sind ihre Jünger oft weder das Eine noch das Andere.

Oersted wundert sich, daß die Entdeckung des Blitzableiters noch keinen Dichter gefunden hat, der dieses Faktum zum Gegenstande begeisternder Darstellung gemacht. „Die Entdeckung war die Frucht wissenschaftlichen Denkens, ward aber durch eine Heldenthat in die Welt eingeführt; denn der Erfinder leitete das elektrische Feuer der Gewitterwolke durch eine Handlung herab, durch welche er sein Leben wagte. Sein junger Sohn war sein Gehülfe: man denke sich die innere Spannung des Erfinders vor dem Versuch, die unschuldige aber heldenmüthige Theilnahme des Sohnes, das Siegesgefühl nach dem Versuch. Was die Theilnahme des Sohnes betrifft, so steht dem Dichter die Wahl frei, ob er voraussetzen will, der Vater habe der Gefahr gar nicht gegen ihn gedacht, oder er habe ihm diese mitgetheilt, aber nur, um

ihn auf die Probe zu stellen, ihm die Vorkehrungen verschwiegen, die er zu seiner Sicherheit getroffen, während er sich selbst nothwendiger Weise der Gefahr aussetzen mußte. Man denke sich ferner das wiederholte Geschrei des Vorurtheils gegen die Blitzableiter, aber zugleich die Vernichtung des letzteren, als die Sache in der Erfahrung eine große Bekräftigung fand" 2c. Ich meine, das würde ein höchst langweiliges Gedicht werden, das die Entdeckung eines Naturgesetzes besingen wollte, einer Thatsache, welche die Phantasie geradezu abkühlt, den trockenen Verstand in Anspruch nimmt, die Mannichfaltigkeit der Erscheinung in die Einheit der Regel schnürt. So lange man sich den Blitz in der Hand eines Jupiter, von dessen mächtiger Hand geschleudert und vom Hephaistos fabrizirt, vorstellen konnte, oder mit dem amerikanischen Wilden den Donner als den rollenden Wagen, und den Blitz als Tagewerk des „großen Geistes" betrachten kann: so lange steht man auf dem Boden der Poesie. Wenn Göthe mit Benutzung der Volkssage den feuchten Herbstnebel, die Schauer der kalten Nacht mit ihren Irrlichtern und Gespensterformen zum „Erlkönig" personifizirt, der das schwache, der Naturmacht erliegende Kind tödtet: so ist das hochpoetisch, aber ein Naturforscher, der experimentirend und beobachtend mit dem kalkulirenden Verstande an die Natur herantritt, würde selbst durch einen Göthe kein poetischer geworden sein, so wenig als der Sohn des Naturforschers, welcher den Versuchen seines Vaters zum Opfer fiel. Man muß die Naturdinge personifiziren, die Naturgesetze zu handelnden, vernünftigen Wesen stempeln, wenn man der Natur ihre poetische Seite abgewinnen will.

Die Fortschritte in der Naturwissenschaft haben un=

bestritten die segensreiche Folge, dem Aberglauben Thür und Thor zu schließen, die Religion zu reinigen von menschlichen Irrthümern und Verunstaltungen, die so hemmend einer Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit entgegen stehen, und das ganze Menschenleben edler und geistiger zu gestalten. Mit Recht stellt der Verfasser das Mittelalter als Beispiel eines „abergläubischen Zeitalters“ hin. „Der Aberglaube“, sagt er, „hat zu verschiedenen Zeiten einen gewissen Höhenpunkt erreicht, der durch die gesammten Verhältnisse näher bestimmt ward. Es würde für uns zu langweilig sein, ein jedes solches Zeitalter zu berühren. Das für uns lehrreichste wird das Mittelalter sein und dieß um so mehr, als sich der Aberglaube hier mit dem Christenthume vermischte, dessen Lehre, von menschlicher Erfindung rein aufgefaßt, so erhaben und herrlich ist, daß der Aberglaube als Gegensatz dazu in der düstersten Unvernunft nackt dasteht. Während man eine Religion bekannte, welche lehrt, daß die ganze Welt von dem göttlichen Willen regiert wird, erfüllte die Einbildungskraft sie mit bösen Wesen, die in vielseitiger Hinsicht Macht über die Natur hatten; zwar sollten sie dem ewigen Willen unterworfen sein — dieß war eine unbestreitbare Lehre; aber in den tieferen Abgründen der rohen Seelen lagen finstere Einbildungen, welche mit der leuchtenden Wahrheit in Widerstreit standen, und die mehr, als man glauben sollte, Leben und Handlungsweise beherrschten.

„Es ist schwierig, ein klareres Beispiel von der Unvernunft des Aberglaubens zu nennen, als die Begierde, mit der so viele Christen eine Reihe von Jahrhunderten hindurch bei Menschen Zuflucht suchten, von denen sie selbst glaubten, daß sie nur mittelst teuflischer Kunst zu

helfen vermöchten; beim Teufel Hülfe zu suchen, während man doch an Gott glaubt, konnte die lächerlichste Thorheit genannt werden, wenn es nicht die traurigste Verwirrung wäre. Es handelt sich hier nicht um einzelne Beispiele, sondern von einer Denkweise, welche durch mehr als ein Jahrtausend sich in allen christlichen Ländern täglich äußerte; aber das Uebermaß dieses Wahnsinnes ist doch der Gedanke, sich dem Teufel zu verschreiben, um sich die vergänglichen Genüsse einer beschränkten Lebenszeit gegen Verzichtleistung auf die ewige Seligkeit und gegen die Verdammung zur unvergänglichen Pein eines ewigen Lebens einzutauschen Welche gleichzeitige Hingebung zur Unvernunft und zur Gottlosigkeit, zur Gottlosigkeit und Unvernunft! — Die Religionsübung war mit Aberglauben überfüllt. Der Gott, den man verehrte, sollte wohl der sein, den Christus verkündet hatte, aber in der damaligen Vorstellung war er ein ganz anderer. Einzelne Ausnahmen wichen so sehr von der allgemeinen Handlungsweise ab, daß sie hiergegen nicht geltend gemacht werden können. Die herrschende Meinung der Menge war, daß man seine Gewaltthätigkeiten, seinen Raub und seine Mordthaten durch Gaben sühnen könne, mit denen man sich nicht sowohl an den Allerhöchsten wendete, als vielmehr an Personen, welchen man großen Einfluß bei ihm zutraute, z. B. an die Mutter seines Sohnes, an eine Heerschaar von Heiligen und an eine noch größere Heerschaar von Priestern. Diese Einflußreichen wurden mit Gaben überhäuft, die Diener der Kirche verkauften Ablaß."

Wahr; aber wenn wir zugeben, daß die Fortschritte der Naturwissenschaft der Religion zu Hülfe kommen, so ist doch nicht zu übersehen, daß dieß nur indirekt geschieht,

und daß unsere aufgeklärte Zeit um kein Haar religiöser und sittlicher geworden ist durch das Licht der Naturkunde im Vergleich zu dem abergläubischen Mittelalter. Oder verschreibt sich jetzt Niemand mehr dem Teufel und seinen Engeln, des irdischen Wohlseins willen? — ist jetzt die Selbstsucht und der materielle Sinn, der Geld und Gut zum Götzen macht, geringer geworden? Schafft man mit mehr Furcht und Zittern seine Seligkeit? Die Rohheit im Aeußern hat abgenommen, aber im Innern ist sie vielleicht größer, und sie tritt erschreckend genug zu Tage. Und hat die aufklärende Wissenschaft die Heiligen der katholischen Kirche gestürzt, hat sie die Wallfahrten nach dem heiligen Rocke gehindert, hat sie den Ablaßkram vernichtet, hat sie den Unfug der magnetischen Hellseherei zerstört?

An die Stelle des Aberglaubens ist vielfach Unglaube und Indifferenz getreten, aber die Begeisterung für die Idee, der auf das Göttliche, Ueberirdische gerichtete Sinn, der willig Leib und Leben zum Opfer bringt für die Ueberzeugung, er ist in unserer aufgeklärten Zeit gewiß nicht größer als im finsteren Mittelalter. Dem Naturforscher, der mit ganzer Seele in seiner Wissenschaft lebt, wird diese selbst zur Religion, sie erleuchtet nicht bloß den Kopf, sondern erwärmt auch das Herz; aber der Glanz und das Licht, das sich von den Männern der Wissenschaft über ein ganzes Zeitalter verbreitet, bedingt noch keineswegs die sittliche Wärme und die religiöse Begeisterung, aus welcher allein die Kraft der Tugend erwächst. Herr Oersted sagt: „Insofern der Mensch denkt, ist er frei. Seine Freiheit wächst mit seinem Denken.“ Das ist nicht wahr. Insofern der Mensch in Uebereinstimmung mit seiner Vernunft handelt, ist er frei. Es

kann Jemand vernünftig denken, aber ganz anders handeln, als er denkt; ein gebildetes Erkenntnißvermögen ist noch keineswegs eine durchgebildete Willenskraft. Das Handeln ist nicht ohne das Denken, aber zum Akt des Denkens muß sich der Akt des Wollens gesellen, wenn die That erfolgen soll. Der Satz ist von großer praktischer Bedeutung. Die Errungenschaften und Fortschritte in den Naturwissenschaften haben der Religionslehre den Weg gebahnt zur reineren und volleren Gottes-Erkenntniß, ja der Unterricht in der Naturkunde ist (wie ich das früher nachgewiesen habe) die nothwendige Ergänzung des Religionsunterrichts, ein wesentliches Moment der sittlich-religiösen Bildung unserer Jugend. Wie aber die beste, richtigste und reinste Unterweisung im Christenthum noch keinen Christenmenschen bildet, wie erst dann der Religionsunterricht erziehend wirkt, wenn er aus einem gotterfüllten Herzen, aus einem wahrhaft christlichen Gemüthe ertheilt wird, so kann auch nur dann der Unterricht in der Naturkunde für die Religion praktisch werden, wenn der Lehrer seine Wissenschaft aus christlicher Gesinnung heraus, mit Theilnahme seines ganzen Menschen, dem Schüler zu Gemüthe führt, wenn dieser angeleitet wird, das Naturgesetz nicht bloß mit dem Verstande zu fassen, sondern auch den Gott der Natur im Kleinsten seiner Werke zu empfinden. Der Begriff erleuchtet wohl, aber er belebt nicht zum Handeln

Bei aller Virtuosität im Forschen und Denken ist unserer Zeit doch die Empfindung des Göttlichen matt geworden, und sie hat den Schwerpunkt im Gemüthe verloren. Diesen wird sie aber nicht durch die Wissenschaft wieder gewinnen, sondern allein durch die Religion, welche nicht bloß das Ende und die Blüthe der menschlichen

Bildung ist, sondern der Keim, aus dem sich Sitte und Wissenschaft und Kunst entwickeln. Denn ist nicht Alles, was Herr Oersted so schön und geistreich als Naturforscher auseinandersetzt, daß das ganze Dasein Ein Vernunftreich sei, daß die Weltkörper auch Wohnplätze vernünftiger Wesen seien u. s. f., schon im christlichen Glauben gesetzt „an einen Gott, der da Vater ist über Alles, was Kinder heißt im Himmel und auf Erden“ — an den Gott, „in dem wir leben, weben und sind“ — an den auferstandenen und zum Himmel gefahrenen Heiland, „der uns die Stätte bereitet“ im Hause des Vaters, „das viele Wohnungen hat“? Ich erinnere mich noch aus meiner Knabenzeit, wie ich da oft an sternhellen Abenden zu den leuchtenden Welten aufschauete, und bei mir dachte: was für Wesen mögen dort oben hausen, und wie mag ihr Körper aussehen? ob das nicht jene Engel sind, von denen die biblische Geschichte erzählt? und ob wir nicht auch nach dem Tode von Stern zu Stern wandern, immer vollkommenere Engel werdend und zu schöneren Welten eingehend? und ob diese Wanderung von Stern zu Stern wohl jemals ein Ende nehmen kann, da die Welt selber unendlich ist?

Religionslehre und Naturwissenschaft sind in ihrem Grunde Eins; die Anschauung der Welt ist eine Anschauung Gottes, aber die Einheit „der Natur und des Geistes“ kann von uns nur recht gefaßt werden auf dem Boden des Christenthums, das „Gott“ und „Welt“ in seinem wesentlichen Gegensatze auseinander hält; ohne dieses kommen wir zum Pantheismus des Spinoza oder zur Selbstvergötterung Hegels. Es ist ganz in christlichem Sinne, wenn der Verfasser die Frage aufwirft: Ist nun der Gegensatz zwischen Gott und Welt nichts? und darauf

antwortet: „Ja, er ist ebenso gewiß Etwas, als die Endlichkeit es ist. Könnten wir uns einen Menschen denken, welcher durchaus vollkommen in Gott lebte, so würde für ihn selbst, abgesehen von seiner Betrachtung des Lebens der andern freien Wesen, der Unterschied zwischen Gott und Welt aufgehört haben; aber ein solches Ideal erreicht Niemand" (es ist im Gottmenschen Jesu Christo verwirklicht, und allerdings in ihm allein) — „nur so viel kann man sagen, daß, je kräftiger ein Mensch diesem Ideal nachstrebt, je öfter wird es ihm in heiligen Augenblicken gegeben sein, bei sich selbst diesen Gegensatz zu vernichten, indem er sich in seiner geistigen Anschauung es vergegenwärtigt, daß das, was man Welt nennt, eine Gottheitswirkung ist. Es versteht sich daher auch, daß je weniger kräftig das Leben in Gott bei einem Menschen ist, um desto stärker besteht für ihn der Gegensatz zwischen Gott und Welt; doch darf es nicht vergessen werden, daß selbst für den, der einem Leben in Gott nachstrebt, die Welt in einer gewissen Bedeütung im allergrößten Gegensatz zu Gott steht, insofern er alles Dasjenige in der Endlichkeit, welches die freien Wesen von Gott entfernt, mit dem Namen Welt bezeichnet, ein Sprachgebrauch, der eben so vollkommen haltbar ist, als er ein altes heiliges Verjährungsrecht für sich hat."

2.

Die symbolisch-mystische Auffassung der Natur- und Menschenbildung*),

mit Beziehung auf Bogumil Goltz „Das Menschendasein in seinen weltewigen Zügen und Zeichen.“ (2 Bde. Frankfurt a. M. 1850.)

Gemäß dem Streben der Pädagogischen Monatsschrift, nicht bloß das, was unmittelbar praktisch für den Unterricht ist, in den Kreis ihrer Besprechung zu ziehen, sondern auch Studien für den Lehrer zu bieten, die seinen Blick in's Leben erweitern und schärfen, — Gedanken anzuregen und Prinzipien zur Sprache zu bringen, welche das Leben und Streben der Gegenwart charakterisiren und auf die springenden Punkte hinweisen, von welchen aus auch unsere Pädagogik in Bewegung gesetzt wird: bringe ich hier ein Buch zur Sprache, das für Lehrer und Pädagogen des Anziehenden sehr viel enthält, das der Gedanken und Grundsätze mancherlei berührt, über die sich Lehrer und Erzieher klar werden müssen, und das namentlich in einem Geiste geschrieben ist, der die Kritik auch von pädagogischer Seite herausfordert. Das Buch ist mystisch, aber im bessern Sinne des Worts, denn es weht darin eine reine heiße Menschenliebe, die mit ihrer Wärme alle Gedanken durchdringt; es ist ächte, wahre Religiosität darin, tiefer, christlicher

*) Päd. Monatsschrift, 1851, 12.

Sinn und eine naive kindliche Heiterkeit und Poesie. Aber die Form, in welcher der Gehalt des Buches auftritt, ist oft sehr abstoßend; die allzu üppig wuchernde Phantasie wird selten von der Strenge der Gedanken im Zaume gehalten, und wenn man das auch der mystischen Ueberschwenglichkeit und Gefühlsseligkeit zu Gute halten möchte, so sind und bleiben doch die gehäuften Bilder, die ewigen Antithesen und eingeschobenen Sätze höchst ermüdend und abschreckend. Ich komme darauf später zurück, und nehme vorweg erst Veranlassung, mich über den Mystizismus, inwiefern er im Rechte ist und inwiefern nicht, auszusprechen.

Der Mystizismus in seiner Schroffheit und ausgesprochenen Einseitigkeit ist der gerade Gegensatz des philosophischen Strebens, des klaren, wissenschaftlichen Erkennens. Die Wissenschaft sucht die Räthsel des Daseins zu lösen, und Gott, als die oberste und letzte Einheit des Seins und Denkens, zu erfassen auf dem Wege des selbstbewußten Denkens: ihr Wesen und Lebensnerv ist das Wissen. Die Religion erfaßt Gott unmittelbar, indem sie den Menschen seine Abhängigkeit von Gott wie seine Einheit mit Gott fühlen läßt. Dieses unmittelbare Wahrnehmen Gottes in uns und um uns nennen wir Glauben; Gott glauben heißt, Gott empfinden. Das Wesen und der Lebensnerv jeder Religion ist der Glaube, d. i. das nicht durch Begriffe vermittelte Bewußtwerden Gottes.

Nun aber zeigt sich sogleich, daß ein Glauben nicht sein kann, ohne ein Wissen, und ein Wissen nicht ohne ein Glauben. Der Mensch als denkendes Wesen kann nicht umhin, sich von seinem Gottesgefühle Rechenschaft zu geben, es zum Gegenstande seiner Betrachtung zu

machen, um es mit seinem Denken in Einklang zu bringen und in Worte auszusprechen. Wie könnte auch der Glaube gepredigt werden, wenn sich zum Glauben nicht das Wissen gesellte? Das Bibelwort „Ich weiß, an wen ich glaube", ist durch und durch christlich, wenn auch die Mystiker dagegen protestiren. Ein unverstandener Glaube ist kein Glaube und ein unvernünftiger Glaube ein falscher Glaube, der sich selber Hohn spricht. Also das Glauben strebt hin zum Wissen und fordert es, wie ein Pol den andern bedingt.

Ebenso aber kann auch die Wissenschaft nicht sein ohne den Glauben. Alles Wissen wurzelt im Glauben und geht, zur höchsten Entwickelung gelangt, wieder über zum Glauben, zu dem Punkte, wo die Wahrheit empfunden, die Wissenschaft zur Angelegenheit des Herzens, zur Religion wird. Alles Erkennen und Forschen beruht auf dem Glauben an einen letzten Urgrund aller Dinge, an eine absolute Wahrheit, welche die Einheit ist in der Mannichfaltigkeit dieser Welt. Die Geschichte zeigt, wie aus der Religion die Wissenschaft hervorwuchs; die Thatsache, daß wir nur sind und leben durch das Leben eines höhern Geistes, muß als solche erst erfahren und empfunden werden, ehe sie gedacht werden kann. Das Gefühl ist eher als der Begriff. Und wenn in den spätern Perioden einseitiger Verstandeskultur der Mensch, von seinem Wissen berauscht, das Band, welches ihn an die Gottheit knüpft, nicht mehr sieht, oder gar zerreißen möchte: so wird bald die Thorheit solchen Treibens offenbar und es zeigt sich die Ohnmacht des Menschenverstandes, der gegen das Leben selber in die Schranken zu treten wagt. Wenn es auch der Wissenschaft immer mehr gelingt, die Geheimnisse des Lebens aufzuklären, alle dunkeln Stellen

im Wissen zu beleuchten, das Geheimniß des Lebens selber, das Wunder der Schöpfung, das Mysterium von der Einheit des Geistes und der Materie, von einer Unendlichkeit in der Endlichkeit, vom Sein im Nichtsein, von der Freiheit und Nothwendigkeit — das vermag keine Wissenschaft zu lösen, das ist nur zu fassen durch den Glauben an Gott. Und weiter, soll der grübelnde Verstand sich nicht in der Mannichfaltigkeit der Außenwelt verlieren, und soll die forschende Vernunft sich nicht selbst zum Götzenbild werden: so muß das Gemüth mit seiner Lebenswärme das Licht des Geistes erfüllen, und während die philosophirende Vernunft die letzte Einheit der Dinge sucht, muß diese bereits im Herzen, in der gläubigen Vernunft, längst gefunden und empfunden sein.

Das richtige Verhältniß ist also das, wo Glauben und Wissen sich nicht ausschließen, sondern gegenseitig sich bedingen und unterstützen. Der Mystizismus aber betont nur das Eine Moment der Religion, die Unmittelbarkeit des Gefühls im Gegensatz des Denkens, das über den Glauben sich Rechenschaft zu geben bemüht ist. In diesem Streben mit Gott unmittelbar zu verkehren, weist er alle Vermittelung des Begriffes von sich ab, will er von keinen Zwischengliedern, keiner natürlichen Verkettung der Dinge wissen: das Wunder allein ist für ihn Wirklichkeit, und alle Wirklichkeit wird ihm zum Wunder. Das Erkennen regelt da nicht mehr das Gefühl, sondern dieses allein ist die absolute Macht, die oberste entscheidende Instanz, und sein Sachwalter wird die Phantasie: die erkennende, wissende Vernunft wird zum dienstbaren Werkzeug, zu einer Magd des Gefühles und der Phantasie.

Hieraus ergiebt sich, wie in Zeiten, wo die Geistesbildung der Menschheit noch wenig entwickelt war, der

Verkehr des Menschen mit Gott sich vorzugsweise auf mystischem Wege gestalten mußte. In wunderbaren Träumen, in Verzückungen und Gesichten, in unmittelbarer Anschauung und leibhaftiger Offenbarung theilte sich die Gottheit den Sterblichen mit. Der Widerspruch, wie man mit einer körperlichen Geisterwelt auf sinnliche Weise verkehren könne, fällt für den Mystizismus weg; denn eben das Wunder ist sein Lebenselement.

Jemehr sich die Wissenschaft entwickelt und die Menschheit durchdringt, desto mehr verliert der Mystizismus von seinem absoluten Regiment, desto mehr wird er zu einer bloß relativen Bedeutung herabgedrängt. Der Mystizismus anerkennt bloß eine übernatürliche Offenbarung Gottes; die Wissenschaft dagegen zeigt, wie das ganze Naturreich ein Vernunftreich ist, wie es auch eine natürliche Offenbarung Gottes giebt, ja wie im Grunde alle Offenbarung eine natürliche ist. Daher die innere Feindschaft des Mystikers gegen den Mann der Wissenschaft. Aber diese Feindschaft hat noch einen äußern Grund. Die Priesterherrschaft, der Gedanke einer von Gott bevorzugten, mit dem Privilegium des heil. Geistes ausgestatteten Kaste, welche dazu berufen ist, das Mittleramt zwischen Gott und Menschheit zu übernehmen, beruht vorzüglich in der mystischen Ansicht von der Religion. Je mehr die Wissenschaft fortschreitet, desto mehr nimmt die Hierarchie ab. Daher das Mißtrauen und die Feindschaft des Mystizismus gegen die Schule.

So einseitig und verkehrt die Wissenschaft ist, wenn sie sich von der Religion losmachen will, und die Schule, wenn sie nicht im Bunde der Kirche mit dieser auf Ein Ziel christlicher Bildung losstrebt: so einseitig ist auf der andern Seite der Mystizismus, der die Fortschritte des

erkennenden Geistes hemmen und die Bedeutung der Wissenschaft nicht anerkennen will. Während aber die Wissenschaft ihrerseits immer mehr des Erfolges ihrer Thätigkeit sich erfreut, das Glauben in ein Wissen zu verwandeln, das Wunder als Naturgesetz zu fassen: behauptet doch der Mystizismus seinerseits sein Recht, das er als wesentliches Moment der Religion hat. In dieser Berechtigung müssen wir ihn erkennen und anerkennen. Jede Religion, weil sie auf dem Glauben beruht, hat auch ihre mystische Seite, die keine Wissenschaft zu negiren vermag, und setzt das „Wunder" wesentlich mit. Das Wunder ist ja des Glaubens liebstes Kind. Ich setze aber das Wunder des Christenthums nicht in einzelne wunderbare Geschichten, und den Christenglauben nicht in das Festhalten dieser und jener Dogmen und Historien: sondern das Wunder, das ewig bleibt, wenn auch die Gelehrten und Theologen sich über ein Wunder streiten und bekämpfen mögen, ist Jesus Christus in seiner gottmenschlichen Persönlichkeit, die Thatsache der Herstellung des göttlichen Ebenbildes im Menschen, die Thatsache einer Erneuerung und Umgestaltung der Menschheit die Wirkung der welthistorischen Persönlichkeit Jesu Christi für alle Zeiten, die unendliche Liebe, welche die Welt überwunden und den Glauben an den Erlöser entzündet hat. Nicht einseitig im Glauben, sondern in der Liebe als der Offenbarung des Glaubens liegt das Mystische. Ist doch schon in jeder Menschenliebe, ich meine in jeder wahren Liebe und Freundschaft, die aus der Fülle des Herzens entspringt, etwas Wunderbares, Unerklärliches, Mystisches — um wie viel mehr in der Liebe Christi und seiner Jünger und Bekenner. In der Liebe muß der Mystizismus praktisch werden, dann ist er der echte und

berechtigte Mystizismus. Die Liebe bewahrt ihr Mysterium im Innersten des Gemüthes, rein und keusch, vom Profanverstande unentweiht und unbegriffen; sie reflektirt nicht auf sich, sie philosophirt nicht über sich, sie stellt sich nicht zur Schau; aber sie empfindet sich als reines und höchstes Leben, sie weiß und fühlt sich in Gott, und in diesem Gefühle kennt sie Gott und schauet ihn von Angesicht zu Angesicht. Und wiederum enthüllt die Liebe in der christlichen Gemeinschaft durch Liebeswerke alle Tage ihr Wunder und macht es den Leuten offenbar. Wohl kommt sie aus dem Glauben, aber mit Worten kann sie nicht gelehrt, mit Formeln nicht beschrieben werden; die Lehre wirkt nur, insofern sie aus der Liebe entspringt, und ohne das Leben Jesu Christi wäre seine Lehre wie jede andere Menschenweisheit verhallt. Der geheimnißvolle Zug, der das Menschenherz zu Christo hinzieht, und durch ihn zu Gott, dem Vater seiner erlösten Menschenkinder, — das ist die Unmittelbarkeit des Lebens und der Liebe, die nur empfunden und erfahren werden kann, und nur durch die Erfahrung, durch das Leben selber zu begreifen ist. So wenig wir das Leben des Samenkorns zu erfassen vermögen, wenn wir es mit dem Sezirmesser in seine Theile zerlegen, so wenig können wir auch die Wurzel der Religion aus dem Gemüthe herausgraben, und in ihrer Zerlegung das Leben finden wollen, aus welchem das Christenthum hervorwächst.

Die rechte Wissenschaft, welche nicht darauf ausgeht, den Menschen zu theilen, und bloß ein Verstandeswesen aus ihm zu machen, ehrt und achtet den rechten Mystizismus, weil dieser, weit entfernt mit der Vernunft im Streit zu sein, erst dem Vernunftwesen Fülle und Befriedigung bringt; sie achtet den Mystizismus, weil sie

die Religion achtet. Aber sie verachtet und bekämpft den einseitigen falschen Mystizismus, der in seiner Uebertreibung das Licht der Vernunft haßt, der in Schwärmerei und Frömmelei ausartet oder sogar in der Wissenschaft eine Rolle spielen möchte, um die Konsequenzen des selbstbewußten Denkens zu vereiteln. Der rechte Mystizismus achtet und liebt die Wissenschaft, er darf die göttliche Offenbarung nicht bloß im Glauben einheimisch wähnen, nicht auf die Wissenschaft als bloßes Menschenwerk verächtlich herabblicken: sondern er muß auch in dieser eine Offenbarung Gottes, ein Moment der Religion und eine Wurzel des sittlichen Lebens und der Entwickelung des Gottesreiches verehren. Der überspannte Mystiker aber sieht in der Wissenschaft ein Werk des Teufels, erklärt das Erkennen für die Schlange des Paradieses, das Wissen für Abgötterei. Er sucht das Göttliche immer jenseits des Menschlichen, und jammert um das verlorene Paradies. Sein Himmel ist in der Phantasie, welche sich vom Leben abgewandt hat und das Leben verfehlt; sein Denken ist in Dogmen, die dem Leben entfremdet nur Abstraktionen sind. Weil er sein göttliches Ideal nicht in der Liebe als der Uebung des Glaubens, sondern in der dogmatischen Farbe, im Bekenntniß und Wortverstande des Glaubens sucht, steht er immer auf dem Punkte der Unduldsamkeit und des Ueberganges in Fanatismus. Schriften, die aus solcher Art von Mystizismus entspringen, dienen nicht zum Heil, sondern zum Unsegen, weil sie Unfrieden und Haß säen.

Daß zu dieser Art nicht das Buch von Bog. Goltz gehört, brauche ich wohl kaum zu sagen; im Gemüthe des würdigen Verfassers lebt eine reine, warme Liebe, die wohlthuend überall die Gedanken belebt und befruchtet.

Aber der Vorwurf, daß sich die Phantasie zu sehr aus dem Leben heraus in eine Idealwelt, die jenseits der Wirklichkeit und über dieser steht, flüchtet, ohne das Ideale im Realen, das Jenseits im Diesseits zu finden, und in dem Ringen und Treiben der Gegenwart den göttlichen Weltprozeß zu schauen; dieser Vorwurf ist dem Werke in seiner Hauptrichtung und Anlage zu machen. „Wie die Welt in der Alltagswirklichkeit und auf dem Punkte ist" (so beginnt das Vorwort des Buches), „davon verlohnt sich nicht zu sprechen." Allerdings verlohnt es, auch hiervon und besonders hiervon zu sprechen, einzugehen auf „alle die Zufälligkeiten, Gemeinheiten, Verhüllungen der Gottheit." Die Welt wird davon nicht besser, wenn wir bloß angeben, wie sie sein sollte, sondern wenn wir die Mittel ausfindig machen, wie sie besser werden kann. Dieses Besserwerden kommt aber ebensowenig zu Stande, wenn wir bloß das Wissen und die Verstandesaufklärung als den Gott des Fortschrittes verehren, als wenn wir auf die Religion einseitig den Ton legen.

Ein vollkommener Mensch wäre derjenige, der mit einem umfassenden Wissen und eindringenden Verstande doch noch das Mystische der Religion, insofern es sich ausprägt in der Wärme und Innigkeit des Glaubens, zu vereinen und festzuhalten verstände. Da aber Einseitigkeit das Loos alles menschlichen Thuns und Treibens ist, so werden hervorragende Männer der Religion oder der Wissenschaft immer nach Einer Seite hin ihre Kraft entwickeln und überwiegend entweder in der Wissenschaft ihre Religion oder in der Religion ihre Wissenschaft finden; sie werden leicht entweder zum Rationalismus oder zum Mystizismus sich hinneigen. Das schadet auch gar nicht,

da nur auf diese Weise in dem Leben der Gattung die Einseitigkeit des Individuums sich ausgleicht, und da zuletzt Mystizismus und Rationalismus, wie sie aus einer Wurzel entsprossen sind, auch in ihrer Entwickelung wieder in Einem Punkte zusammenkommen müssen, im Leben der Ideen. Jede Idee wurzelt im Gefühl, hat einen mystischen Grund, kann darum nie durch einen Verstandesbegriff erschöpft werden. Oberflächliche Menschen oder auch solche, die nur im logischen Verstande die Menschenvernunft besitzen oder erfassen können, sind darum sehr geneigt, Schriften als „mystisch" zu bezeichnen, die voller Ideen sind, die vorzugsweise in die Tiefe des Gefühls hinabsteigen und Vorgänge im Gemüthsleben darstellen, die jenen „Verstandesmenschen" ganz unbekannte Dinge sind.

Es giebt unter unsern Gelehrten und Gebildeten leider manche Bilderstürmer und Fanatiker des Verstandes, denen das unaussprechliche Leben des Gefühls, die Seligkeit der Empfindung, das unmittelbare Festhalten am Göttlichen ein Gräuel ist; die, was sie nicht nach dem Gesetz der Logik demonstriren können, auch nicht glauben mögen, die den Schleier der Heiligkeit und Unergründlichkeit vom Bilde Gottes abreißen, um sich selber als Götzenbild aufzupflanzen, welche kein Mysterium in der Religion, keine Symbolik in der Kirche anerkennen wollen — weil sie überhaupt die Religion nicht anerkennen.

In der Symbolik wird das mystische Element der Religion klar und anschaulich; in ihr vereinigt sich der philosophische und ästhetische Trieb des religiösen Lebens zur Einheit, denn in dem Symbol wird eine religiöse Idee zugleich auf ästhetische Weise angeschaut und auf philosophische Weise gedacht, aber beides in und mit einander.

Zum Symbol kann jedes Ding gemacht werden, jedes räumliche oder zeitliche Dasein, insofern es als Träger einer Idee aufgefaßt wird. Die symbolische Weltanschauung, weil sie durchdrungen ist von dem Gefühle einer übersinnlichen Welt, schauet und findet in jedem Dinge dieser Sinnenwelt einen geistigen Hintergrund, unbekümmert darum, ob die Idee sich vollkommen in dem Dinge ausprägt und abspiegelt. Hierdurch unterscheidet sie sich von der ästhetischen Weltanschauung als solcher, der es um künstlerische Gruppirung des Mannichfaltigen zur Einheit der Form zu thun ist. Ebenso vergeistigt die symbolische Weltanschauung jedes Reale zum Idealen, und macht es zum Träger eines Gedankens, unbekümmert um den sachlichen Zusammenhang der Dinge und ihre logischen Verhältnisse. Dadurch unterscheidet sie sich von der philosophischen Weltanschauung, der es um die Einheit des Gedankens zu thun ist. Der symbolisirende Geist denkt mit dem Gemüthe, und indem er dem ästhetischen Triebe huldigt, kehrt er sich doch nicht streng an das ästhetische Gesetz, das die Phantasie unter eine feste Regel zwingt.

Je reicher das Gemüthsleben, desto stärker ist auch der Drang, die Dinge der Außenwelt symbolisch anzuschauen, und diese Anschauungen wieder symbolisch darzustellen. Ein alter Tisch oder Stuhl kann für das Gemüth ein heiliges Symbolum werden, worin sich die tiefsten sittlichen Ideen verkörpern. Je mehr noch die Gemüthskräfte in unmittelbarer Einheit zusammenwirken, je weniger das wissenschaftliche Denken als solches sich noch geltend machen kann — also in der Kindheit der Völker und in der Jugend jedes einzelnen Menschen: desto mehr erfaßt der Menschengeist das Uebersinnliche in symbolischer.

Weise. Jedes Spiel der Kinder ist ein Symbolum für unaussprechliche Ideen des Menschenlebens. Die frühere Menschheit, im reinen Denken noch ungeübt, fand in jedem Naturdinge ein Bild und Zeichen der Gottheit. Die im Denken schon weiter vorgeschrittenen Priester, wenn sie dem Volke höhere Gedanken anschaulich, das göttliche Gesetz faßlich machen wollten, konnten dieß nur auf symbolischem Wege bewerkstelligen, indem sie allerlei sinnliche Zeichen als Träger des Gedankens hinstellten. Und noch jetzt kann es nicht anders sein, da das Volksgemüth immer ein Kindesgemüth, der Volksverstand immer ein Kinderverstand bleibt. Der im Anschauen des reinen Gedankens Geübte, der wissenschaftliche Mensch wird zwar aus dem Symbol sich immer den Gedanken als solchen rein und scharf herausdenken, aber deßhalb ist auch für ihn das Symbol immer noch von Bedeutung und von gleicher Bedeutung wie für das „gemeine" Volk. Wenn eine Gemeinde das heil. Abendmahl feiert, so wird in jedem Einzelnen eine ganz andere Auffassung dieser symbolischen Handlung stattfinden, wenn auch ihre Grundbedeutung für Alle gleiche Geltung hat. In dem Essen des Brodes und in dem Trinken des Weines wird uns das Wesen des Erlösers vorgestellt, das wir in uns aufnehmen, in unser Fleisch und Blut verwandeln sollen. Das Leben Jesu Christi soll zur Substanz unseres Lebens werden: darum feiern wir sein Gedächtniß, und darum feiern wir es in einer Liebes=Gemeinschaft als Liebesmahl. Das ist die Idee, die allerdings in verschiedener Weise lebendig wird bei den Einzelnen, die aber doch in Allen lebendig werden kann und soll, und nur auf diese symbolische Weise recht lebendig wird. Wie man im Lauf der Kirchengeschichte dieses heilige, ehrwürdige Sym=

bol durch Dogmenstreit verunziert hat, wie man es grob-sinnlich herabgewürdigt oder in den abstrakten Begriff bloßer Gedächtnißfeier verwässert hat, kümmert nicht den wahren Christusjünger, er hält fest an dem Symbolum, weil er Christum liebt, und weil Christus in dieser Liebe ihm lebendig wird.

Nun sind freilich aus vielen kirchlichen Symbolen leere Ceremonien geworden, bei denen weder etwas empfunden noch etwas gedacht wird; aber das beweist nichts gegen die Berechtigung der Symbole. Die Priester und Lehrer der Religion müssen es nur verstehen, die Formen mit dem reichen vollen Leben ihres Gemüths zu erfüllen, die Idee in der äußern Erscheinung zu entwickeln, den lebendigen Gedanken zur innern Anschauung zu bringen. Man kann die kleinen wie die großen Kinder, man kann das Volk als Volk für religiöse Ideen, wie für die höhern Gedanken des Lebens überhaupt nur durch sinnliche Mittel gewinnen, durch feste Normen und Formen, in die sich der Mensch von früher Jugend an hineinleben muß, und die, weil sie seine übersinnliche Natur durch seine sinnliche erfassen, um so festere Stützen für seine Religion und Sittlichkeit bilden. Wenn man aber beim Buchstaben stehen bleibt, den Religionsunterricht mit unverständlichem spitzfindigem Dogmenkram abfertigt, und das Volk nicht zum Denken anleitet, zum Finden der Idee in der äußern Gestalt und Hülle, dann empfindet es auch nichts, und die Symbole bleiben todt, weil unverstanden. Und eben darum wird auch der denkende Christ, der nur Aeußerlichkeiten in den Ceremonien erblickt, so oft von der liebevollen Theilnahme an den Symbolen zurückgeschreckt. Es muß wieder Geist in die Ceremonie und das Symbol kommen, dann werden sie eine Einheit

bilden, worin sich Hohe und Niedrige, Gebildete und Ungebildete mit gleicher Empfindung begegnen, und als Glieder Einer Kirche fühlen.

Ist erst wieder ein neues, frisches kirchliches Leben erwacht — das sich aber eben so wenig aus theologischen Dogmen als aus Regierungsmaßregeln und weltlichem Papstthum auferbauen läßt — dann wird auch die Kunst wieder lebendig eingreifen und die rechte, wahre Andacht fördern. In der Kunst muß der Mystizismus sich praktisch erweisen, in der Kunst muß der Mystizismus, der überall darauf ausgeht, in der Mannichfaltigkeit der äußern Welt die Einheit einer innern Welt zu schauen, in dem Sinnlichen ein Uebersinnliches zu vernehmen, seine vollste Befriedigung finden, denn die Kunst ist durch und durch mystisch, vor Allem aber die Musik, welche die Gefühle in ihrer Unbegrenztheit und Unaussprechlichkeit vorzugsweise anregt. Ueber diesen Punkt ist eine sehr treffende und schöne Stelle im 2ten Bande des G.'schen Buches, wo es S. 136 heißt: Feindlich gegenüber stehen sich Wunder und Wissenschaft. Die Wissenschaft verneint das Wunder des Lebens, indem sie es in den Schulverstand übersetzt, und das lebendige Zeichen Gottes zu einem todten Wortzeichen, zu einem Witz der Dialektik macht. Das Wunder aber verschließt vor der neugierigen Wissenschaft in jungfräulicher Scham und Sprödigkeit seine himmlischen Knospen und seine mystischen Prozesse. Das Heiligthum der Gottes- und Lebensökonomie wird zu einem unendlichen Widerspruch im Gedankenbewußtsein, und in der Babel der Schulsprachen zu einem Knäuel von Redensarten, der sich in demselben Augenblicke wieder festwickelt, da ihn der Schneller des dialektischen Witzes wieder abzuwickeln schien.

„Wo ist nun in solcher Feindschaft die Versöhnung? Wo anders, als in der ewigen Heilkraft des Lebens und der Wirklichkeit selbst, der Poesie und Kunst, denn sie enthüllt und verhüllt das Wunder in gleicher Weise, und leistet so der Wissenschaft und dem Geheimniß, dem Natürlichen und Uebernatürlichen, dem Endlichen und Unendlichen ein Genüge, — der Zeit und der Ewigkeit, die in und über dem Augenblicke ist, die den Himmel auf Erden baut, aber gleichwohl dafür sorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen, wenn sie auch in den Wolken wipfeln und die Vögel des Himmels in ihren Wipfeln nisten Was die Kunst dem Menschensinn und Verstande vom Lebenswunder am Tage klar macht, das wächst ihm über Nacht im Traum der Seele und im Liebesrausch des Herzens immer wieder nach! — „Die Kunst wirthschaftet mit dem Weltwunder, wie der Himmel mit der Sonne; so viel Licht und Wärme sie ausstrahlt, kehrt aus den dunkel und kalt gewordenen Körpern wieder zu ihr zurück, und das Licht, das sich die Seelen im Traume einbilden, hat die Sonne für ihren Verschleiß am hellen Tage zum Profit. Ja, die Poesie und Kunst vermittelt das Wunder, aber nicht in todten, endlichen Zeichen, sondern in lebendigen Organen und Mikrokosmen. Sie lüftet seinen Schleier, aber sie entblößt nimmer seine Scham; denn ihr Genius ist die Keuschheit, die Natur- und Gottesscham selbst. Die Poesie erklärt ein Wunder nur durch das andere, sie stellt eines in dem andern vor; indem sie es darstellt, verhüllt sie es; indem sie es verhüllt, enthüllt es sich selbst. Ohne alles Wissen des Wunders wäre das Leben selber ein bloßer Instinkt; ohne Wunder ist es eine Grammatik, ein todter Verstand! In der **Kunst** aber sind Kön-

nen und Erkennen, Wunder und Wissenschaft, Wissen und Gewissen, Menschliches und Göttliches und alle Gegenstände in Eins gebildet und versühnt: das ist ihre Bedeutung und absolute Macht.“ —

Unser protestantischer Gottesdienst ist darum so abstrakt, weil ihm eine lebendige Symbolik abgeht; der katholische Gottesdienst ist voll, anschaulich, sinnlich, aber auch die Gemeinde zusammenhaltend, weil er eine Symbolik hat, die, obschon vielfach erstarrt und unlebendig, trotzdem noch immer ihre Kraft bewährt. Es werden aber noch manche Stürme über unser armes Vaterland dahin brausen müssen, ehe ein besseres religiöses und ein frischeres kirchliches Leben erwacht. Für die Pädagogik indessen hindert uns nichts, das symbolische Moment gehörig zu würdigen und in Anwendung zu bringen Ein Kindergemüth, das in seinem Jugendfrühling mit aller Jugendfrische die Natur und das Menschenleben anschaut, fühlt gar wohl das Ewige in dem Zeitlichen, das Geistige in dem Leiblichen heraus: seine Sinne sind für alles Ideale offen und empfänglich, sein Spieltrieb ist fortwährend geneigt, die gemeine Wirklichkeit zu verschönern und zu idealisiren. Aus diesem reichen Quell des jugendlichen Gemüthslebens fällt noch mancher erquickende Sonnenstrahl in das spätere kalte Verstandesleben, und diesen Quell wollen wir durch Verfrühung des abstrakten Denkens nicht verkümmern. Bog. Goltz hat in seinem „Buch der Kindheit“ den symbolisirenden Trieb der Kindesseele vortrefflich kommentirt. Unsere nüchterne Verstandesbildung verkennt aber zur Zeit noch die Bedeutung einer vollständigen Symbolik für die Jugenderziehung, und doch kann ohne Pflege dieser ästhetischen

Seite unsere Erziehung nicht zur Fülle wahrhafter Gemüthsbildung gelangen.

Fr. Fröbel hat in seinen Kindergärten einen schönen Anfang gemacht, der wohl zu beherzigen ist, wenn wir auch seine Ueberschwenglichkeiten und Unnatürlichkeiten nicht mit in den Kauf nehmen wollen. Ein Anderes ist es, dem symbolischen und poetischen Triebe, der sich schon in den Spielen der Kinder regt, entgegenkommen und Raum schaffen; ein Anderes aber, den Kindern eine in den Köpfen der Alten gewachsene Symbolik oktroyiren wollen.

Wird es unsere Pädagogik gelernt haben, das Kind in seinen verschiedenen Entwickelungsstufen auf sinnige Weise mit Symbolen zu umgeben, dann wird sie auch einer Entfaltung des Kunsttriebes im ganzen Volke mächtig die Bahn brechen. Es wird dann eine Zeit kommen, wo die Kunst nicht mehr das Privilegium einiger Wenigen ist, sondern wo sie in und mit dem Volke zur Entwickelung kommt. Unsere Zeit, die auf das Wissen und die Bewältigung der Natur den Hauptaccent legt, aber die Harmonie des Gemüths verloren hat, versteht noch gar nicht die Tragweite des Gedankens einer ästhetischen Volkserziehung, die, auf nationalem Boden erwachsen, durch christlichen Geist befruchtet und belebt, uns allein von der Einseitigkeit unserer Verstandesbildung, und von der Unnatur einer dogmatisch-exklusiven Frömmigkeit erlösen kann.

— Diese und ähnliche Gedanken stiegen in mir auf beim Lesen und Durchblättern des Goltz'schen Werkes. Eine Symbolik, die in alle Seiten des Natur- und Menschenlebens eindringt, ist für die Gegenwart durch-

aus praktisch und für die ästhetische Seite unserer Erziehung höchst fruchtbar. Man muß sich in unsern komplizirten Kulturverhältnissen, worin wir von einem natürlichen innerlich befriedigten Dasein vielfach abgeirrt sind, erst wieder das Musterbild und Ideal klar machen, von den Gemälden den Schmutz und Staub abkehren, von den Gemälden, deren Grundriß vom Schöpfer selbst fest und unabänderlich vorgezeichnet wurde, deren Ausführung und Ausfüllung aber durch Menschenwitz vielfach verdorben und verunglückt ist. Nun giebt uns wohl das Christenthum Lehre und Beispiel genug, woraus der Mensch entnehmen kann, wie er unter allen Lebensverhältnissen sein soll, und wie er das göttliche Ebenbild in sich wieder herstellen kann. Aber eine christliche Symbolik ist nur ein näheres Eindringen und ein weiteres Ausbreiten der christlichen Weltanschauung, also eine wesentliche Unterstützung und Förderung des Christenthums für die Bedürfnisse der Gegenwart.

Also mit dem Grundgedanken des Buches erkläre ich mich durchaus einverstanden; nur — wie ich schon oben angedeutet habe — nicht so mit der Ausführung. Erstlich erscheint es mir nothwendig, daß für den Genuß solcher Bücher unserer überwiegend in praktischen Interessen sich bewegenden Zeit eine Brücke geschlagen werde dadurch, daß nicht allein die ideale Welt hingemalt, sondern auch daneben als Gegensatz das Bild der realen aufgestellt wird. Der Verfasser schildert z. B. die Tageszeiten im Menschen, und spricht sich über den Morgen also aus: „Jeder Morgen ist ein Paradies. Wir erwachen frisch und gestärkt; wir fühlen uns wie von Neuem geboren, im Kopf, im Herzen, und in allen Sinnen aufgeräumt und klar. — In dieser morgendlichen Kraftfülle

sind wir frei von Tageseindrücken und Leidenschaften, sind wir unbefangen, jungfräulich, enthaltsam, keusch und rein, dem idealen Leben zugewendet, und doch nicht träumerisch oder sentimental, sondern bildkräftig, thatgerüstet, tugendgläubig und naiv, in Harmonie mit Gott, mit der Welt, mit uns selbst. — Es liegt der Erdentag verheißungsvoll, gottverhüllt, ätherduftig, sonnenklar, morgenfrisch vor uns, wie vor den ersten Menschen ein Tag im Paradies ꝛc." Das ist nun recht gut und schön, aber wenn ich armer Rezensent an meinen Tagesanfang denke, so möchte ich mit diesem nicht das Zeitalter der jungen Menschheit vergleichen. Es dauert ziemlich lang', bis ich vollkommen munter und arbeitslustig werde; so frisch und sonnenklar, wie es vielleicht bei B. Goltz der Fall sein mag, bin ich seit Jahren nicht gewesen, — ich muß erst eine resp. zwei Tassen Kaffee getrunken haben, ehe meine körperliche wie geistige Maschinerie in Gang kommt. Des Abends dagegen bin ich viel gesammelter, viel mehr aufgelegt zur Arbeit, da fühle ich weit mehr meine Kraft. Nun, das ist nicht der Mensch mit seiner normalen Verfassung und Gesundheit! ganz recht, aber da wäre eben das Erste und eigentlich Praktische, auf das hinzuweisen, was geschehen muß, daß wir früh Morgens als Normalmenschen von unserm Lager uns erheben. Es würde einen tiefern Eindruck auf den Leser machen, wenn neben das Bild des idealen Morgens der reale gestellt, und an dem Widerspruch und Gegensatz die Nothwendigkeit aufgezeigt würde, das Alltagsleben anders zu gestalten. Wir können jetzt nicht mehr Psychologie treiben, ohne in's wirkliche Leben einzugehen; wir können aber auch keine Symbolik des Menschenlebens mit Erfolg aufstellen, wenn wir von den praktischen Be-

dürfnissen ganz absehen. Das „Buch der Kindheit“, von Bog. Goltz hat darin einen so bedeutenden Vorzug, daß es überall auf selbsterlebte Thatsachen und Lebenserfahrungen zurückgeht.*)

Der zweite Vorwurf, den ich der Ausführung des Grundgedankens mache, ist die Ueberschwenglichkeit der Diktion. Die Beiwörter und gehäuften Prädikate und eingeschobenen Sätze könnten zuweilen den Leser ersticken; die unaufhörlichen Antithesen (Gegensätze) ermüden, und wenn sie auch oft recht geistreich sind, so fördern sie doch nicht das Verständniß, sondern blenden nur. Ich theile eine Probe mit. Vom Charakter des Mannes und Weibes heißt es: „Das Weib ist die Natur, der Mann aber ist der Geist. — Wissenschaftlich und gewissenhaft, unparteiisch, objektiv, prüfend, zergliedernd und doch einheitlich, zusammenfassend, charakterfest und folgerichtig, selbstständig, einsichtsvoll, ruhig und abgeklärt, friedfertig, verträglich, billig und doch von der Sinnlichkeit und Träumerei und Unfreiheit sich lossagend, thätig, aktiv, gegen die Natur im Kampfe, zwiespältig, prozessirend mit dem eigenen Selbst, sinnend, tiefdenkend, sich auf sich selbst besinnend, ein Bleibendes und Seiendes im Werdenden und Wechselnden, eine innere Nothwendigkeit, einen letzten absoluten Grund aller Dinge und seiner selbst erforschend, eine Gedanken- und Sin-

*) Und auch die neueren Werke: „Der Mensch und die Leute“ zur Charakteristik der barbarischen und civilisirten Nationen, und: „Exakte Menschenkenntniß in Studien und Charakteristiken“ sind wirklich exakter und praktischer, mit fester, sicherer Zeichnung, und darum auch klarer, trotzdem, daß es auch in ihnen noch genug brodelt und sprudelt.

neseinheit, eine Folgerichtigkeit seines eigenen Thuns und Lassens, ein freies Bewußtsein seiner selbst, und eine Anschauung des Welt=, des Natur=, des Menschenlebens im Geiste, eine Vermittelung dieses Geistes im Worte anstrebend, — alle Sinnlichkeit, alle Natur in den vernünftigen Geist übersetzend, welcher das Sondersein an der Lebenstotalität, und diese Totalität, diese Weltewigkeit wiederum in und mit allen Lebensaugenblicken erfaßt, welcher die natürliche Lebensfülle und Mannichfaltigkeit fort und fort aus der geistigen Einheit entläßt, wie er sie in dieselbe mit Selbstbewußtsein zurück nimmt: so ist der Geist. Gebärend und zerstörend, bildend, bildsam, elementarisch, werdend, wechselnd, wachsend, vegetativ, flüssig, unmittelbar, farbenschillernd, unbeständig, unselbstständig, abgeleitet, neugierig, und allen Gelüsten unterthan, dienstbar und doch rebellisch, wetterwendisch, treulos, träumerisch, mährchenhaft, phantastisch, leidenschaftlich, listig, praktisch, biegsam, schmiegsam, inkonsequent, launisch, im Augenblicke zerfahrend, aufgelöst, lose, locker, verwandlungs= und gestaltenreich, Tages= und Jahreszeiten aus sich entlassend (Ungewitter und Aprilwetter, Regen und Sonnenschein), neckisch, mystifizirend, unruhig, herausfordernd und wiederum sich zurückziehend, verschleiert und entblößt, an den Tag gelegt und geheimnißvoll, unergründlich und allen Blicken offenbar, hingebend und versagend, anlockend und zurückstoßend, bitter=süß, durch unwiderstehlichen Zauber fesselnd, verstrickend, betäubend, Sinne verwirrend und Sinne lösend, zum Genuß einladend, zur Selbstschwelgerei, zur Unthätigkeit, zum Mitträumen, zur Sünde verlockend, tyrannisch und gehorsam, eigenwillig und willenlos, unbarmherzig und barmherzig, grausam, egoistisch=sympathienreich, mit aller

Welt in Korrespondenz und doch verschlossen, Alles ausplaudernd und doch das eigenste Geheimniß des immer neuen Liebreizes bewahrend, ewig Dieselbe und jeden Augenblick eine Andere, hartnäckig-weich, nachgiebig-zäh, auf allen Punkten geschlagen und auf allen aus der Wurzel treibend und widerstrebend, geizig-verschwenderisch, alles Gefühl und Leben in das eine der Liebe verschlürfend, und mit diesem innigen Gefühl Seele und Geist überwuchernd und eine Weltmannichfaltigkeit erzeugend, überall Gott vergessend und überall Gott zurückspiegelnd, so gottlos-göttlich, so sinnlich-übersinnlich, so üppig-keusch, so schämig-verbuhlt, so widerspruchsvoll, so gegensätzlich, so farbenschillernd, so bei keiner Gestalt festzuhalten im Lebensverkehr, und doch so ewig getreu und sich selbst gleich in der Ehe mit dem Geiste: so ist das Weib, so ist die Natur!" Das ist denn doch etwas zu konfus, und eine solche Schilderung des Weibes könnte jeden Junggesellen kopfscheu und vor dem Heirathen bange machen.

Hätte Bog. Goltz mit seinem Reichthum etwas Haus gehalten — der dritte Hauptvorwurf, den ich ihm mache, — und das Werk nicht so sehr ausgesponnen, so würde das Treffliche und durchaus Originelle näher zusammengerückt und die Wirkung groß gewesen sein. Man darf überhaupt das Buch nicht wie die andern gewöhnlichen lesen, man muß — so wenig nüchtern es auch gehalten ist — mit nüchterner Stimmung daran gehen, und es möglichst kritisch, prüfend und sichtend lesen; aber dennoch wird man nur zu oft mit Gefühlen und Anschauungen förmlich überschüttet. Damit aber der Leser auch eine Ahnung von dem gediegenen Inhalte bekomme, der an so vielen Stellen das Gemüth mächtig ergreift und

dem Gedanken reiche Ausbeute giebt, will ich eine Apostrophe an die Fürsten hersetzen. „Fürsten, wenn ihr fehlet, so wollt ihr als Menschen; wo ihr aber befehlet, als übermenschlich und nie fehlend angesehen sein. Solches darf der Fürst vom christlichen Volke erwarten, nicht aber fordert es der gewissenhafte und christliche Mensch im Fürsten von Jedermann, und er begehrt von den gesetzlichen Lehrern, den berufenen Schirmern der heiligen Rechte des Volkes, keineswegs anders gerichtet zu werden, als er sich von seinem eigenen Wissen und Gewissen verurtheilt oder freigesprochen sieht! — Aber des Volkes Gunst ist eine heilige Naturkraft, ist auch wie die Sonne, die den Gerechten und Ungerechten scheint, und so gewährt sie harmlos, freudig, einfältig und doch vielfältig, was von Königen und Kaisern billiger und unbilligermaßen vorausgesetzt und oft tyrannisch zugeherrscht wird: und selbst das gemißbrauchte Volk trägt und würdigt auch Götter der Erde in einem feinen Herzen; denn ihr seid einmal seine ihm von Gott bestellten Heiligen, seine Lieblinge, sein eitler Stolz.

O, dieß Volksherz hat Gott und die Natur gemacht, und es sind die gewaltigsten, die getreulichsten Triebe und Mitleidenschaften hineingepflanzt und diese werden nach dem Willen Gottes mächtiger erfunden, als die böse Leidenschaft, wenn sie einmal von bösen Fürsten oder von Fürstenfeinden aus der Hölle heraufbeschworen ist, auf daß sie Länder und Fürsten verderbe und das Volksherz selbst, das so wetterwendisch und doch so liebenswürdig, so wundervoll wie die Natur, so verwandlungsvoll und doch so einheitlich ist.

O Fürsten, eure kleinsten Handlungen werden zu Großthaten im dankbaren, trunkenen, leichtbegeisterten

Herzen des Volkes! Eure Opfer kosten euch kein Opfer; denn ihr entbehrt weder Leibesnahrung noch Nothdurft, oder das kleinste Bedürfniß und Herzensgelüst! Eure Uebelthaten bleiben leicht verborgen; eure Wohlthaten aber, die euch nirgend wehe gethan haben, erblickt auf eurer Höhe die ganze Welt. Und dennoch, dennoch möchte ich nicht an eurer Stelle sein, nicht an der Stelle des besten und glücklichsten der Fürsten; denn Ungeheures lastet auf ihnen allen, eine unaussprechliche Verantwortung auf ihrer Weisheit und Vermögenheit, wie auf ihrer Unwissenheit und Unvermögenheit, auf ihrer Herzensgüte wie auf ihrer Bösartigkeit, eine Verantwortung, die durch die Jahrhunderte und über das Weltgericht hinausschreitet bis in das jüngste Gericht.

Die Weltgeschichte hält euch Fürsten aber schon bei Lebzeiten einen Zauberspiegel vor, in welchem ihr Vergangenheit und Zukunft sehen könnt; so schauet denn hinein, wenn ihr weise und muthig dazu seid.

Des Volkes Tugend und Frömmigkeit beruht, gewißlich wahr, in einer ungemessenen Liebe und Hingabe zu seinem Fürsten, in einem Glauben, wie der, womit man an Herzenslieblinge und Weltheilande glaubt. Aber wenn dem so ist, und — bei dem ewigen Gotte — so ist ihm! dann fragt euch selbst: was ihr diesem gläubigen, hingebenden Volke sein sollt, was ihr ihm nach den Kräften sein könnt, die ihr vor euern Mitmenschen voraus habt, und was ihr diesen euern Pflegebefohlenen vor euerm eigenen Gewissen und in Wirklichkeit seid! — Und wenn es nun zur Anklage, zur Schilderhebung im ganzen Volke kommt, wenn dieses ewig gemißbrauchte, gemißhandelte und betrogene Volk den berufenen und unberufenen Sprechern und Vertretern ein Ohr geliehen

hat, haben dann die Hunderttausend und Millionen Stimmen gegen eine einzige hoffärtige und gewissensverhärtete Stimme kein Recht, bloß weil sie einem Fürsten zugehört?" Aber auch den Charakter des Volkes hat Bog. Goltz gut gefaßt und gezeichnet; eine übertriebene Bildung, namentlich die falsche überfirnißte ästhetische Kultur weist er entschieden von sich. „Derben Charakter", sagt er, „soll das Volk haben; derbe Lebens- und Redensart bewahrt vor Selbstbefleckung, vor Lüge, Schauspielerei und Nichtswürdigkeit. — Es soll keine Schönthuerei sein mit feinen Formen und Lebensarten, wo die Missethaten zum Himmel aufstinken; dieß die Gefahr der feinen, formalen, der ästhetischen Bildung für Selbsterkenntniß, Demuth, Wahrheit und Besserung. — Feine Formen und ekler Geschmack beschönigen, maskiren und verkleben den alten Koth, die Lüge und den Stank, verderben Religion und Gebet." — „Die unablässig thätige und geweckte Urtheilskraft, ihre monströse Ueberreizung im Gelahrten und Gebildeten, ihre stetige Anwendung auf alle Erscheinungen des Staats- und Weltlebens, der Kunst und Wissenschaft, der Natur und Uebernatürlichkeit, ihre Ausartung in ein bloßes Vernünfteln und Raisonniren, in ein Aburtheilen des Ganzen; Wesenhaften und Ewigen nach dem Augenblicklichen und Aeußerlichen und nach dem Theil ist zur schlimmsten Dämonie geworden, zum springenden Punkte, woraus die Revolution erwuchs. — Aber das rücksichtslose Schnellurtheilen hat bereits seine Mission erfüllt, und an seine Stelle muß nun der von allen Sympathien, vom ganzen Gottes- und Weltinstinkt getragene und erleuchtete, der weltvernünftige und beseelte uralte Menschen- und Volksverstand treten, und vor ihm muß der abstrakte, der herz- und vernunftlose, der von aller Welt-

und Gottesfühlung, von aller Natur, Geschichte und Mitleidenschaft ausgeleerte, der unheilige Juden-, Franzosen-, Kommunisten-, Atheisten- und Rebellenverstand entweichen, wenn anders eine neue und positive Welt, eine neue Lebens- und Glaubensordnung, ein neuer Staat und eine neue Kirche, eine neue Kultur- und Naturgeschichte, eine neue Gottes- und Menschengeschichte zu Stande kommen soll."

Es gilt, darin wird gewiß Jeder mit dem gemüthvollen Goltz einig sein, „in dieser Zeit, die eine schöpferische, bildkräftige sein soll, wiederum aus dem ganzen, heilen, unzerklüfteten Menschen, aus einer Harmonie aller Kräfte umzuzeugen und wiederzugebären, was in Wirklichkeit veraltet und abgestorben ist; und gleichwohl ist eben unser Fall die Unmacht, die Disharmonie, die Zerstückelung und Abstraktion, eine Theorie ohne Praxis, und eine Empirie ohne Prinzip und System, ein Materialismus und Naturalismus ohne Uebernatürlichkeit, und ein Supernaturalismus, der nimmer das Uebernatürliche auf das Natürliche zu beziehen, oder das Unendliche endlich zu setzen und auf dem Punkte zu verwirklichen versteht." — Dieß Einseitige und Falsche kann aber nur überwunden und die rechte Ganzheit und Fülle des Lebens gewonnen werden, wenn man auf die Welt in ihrer Alltagswirklichkeit eingeht und den geistigen Hebel nicht neben ihr, sondern in ihr ansetzt. Der Mystizismus geräth aber nur zu leicht auf den Abweg des bloß subjektiven Ideales, das von der Wirklichkeit absieht und die Welt flieht. Das bloße Phantasieren über das, was sein sollte, thut's nicht.

IV.

Zum

Unterricht in der deutschen Sprache.

Digitized by Google

1.

Ueber die Zeitformen des deutschen Verbs.*)

Mit Bezugnahme auf Löw's Anzeige von Dr. A. Zeisings d. Grammatik im 6. Hefte der Päd. Monatsschrift, 1847. Eine grammatische Studie.

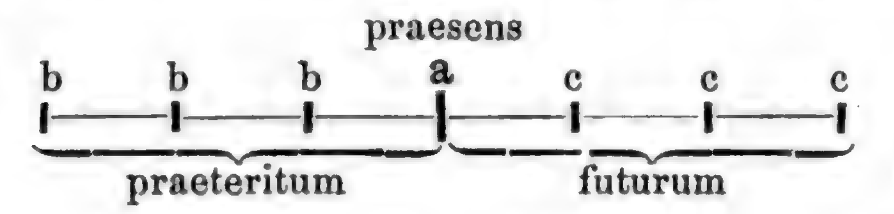
Der Begriff der Zeit ist ein mit dem Zeitleben der Seele unmittelbar und ursprünglich gegebener. Die unmittelbarste und ursprünglichste Beziehung, nach welcher der Geist das Leben der Außenwelt auffaßt, ist die auf sein eigenes Leben, und die absolute Zeit der gegenständlich wahrgenommenen Thätigkeiten ist diejenige, welche durch das sprechende Subjekt allein bedingt ist, je nachdem sie nämlich entweder mit dem Akt des Sprechens zusammenfallen, oder vor demselben oder nach demselben Statt finden. Die absoluten Zeiten sind demnach:

Gegenwart — Präsens,
Vergangenheit — Präteritum,
Zukunft — Futurum.

Beziehe ich, der Sprechende, eine Thätigkeit (z. B. das Schreiben), sei sie nun meine Thätigkeit oder die eines Andern (z. B. eines Schülers), auf den Akt meines Sprechens, so erhalte ich die absoluten Zeitformen:

*) Päd. Monatsschrift, 1848, 7.

ich schreibe, der Schüler schreibt,
ich habe geschrieben, der Schüler hat geschrieben,
ich werde schreiben, der Schüler wird schreiben.



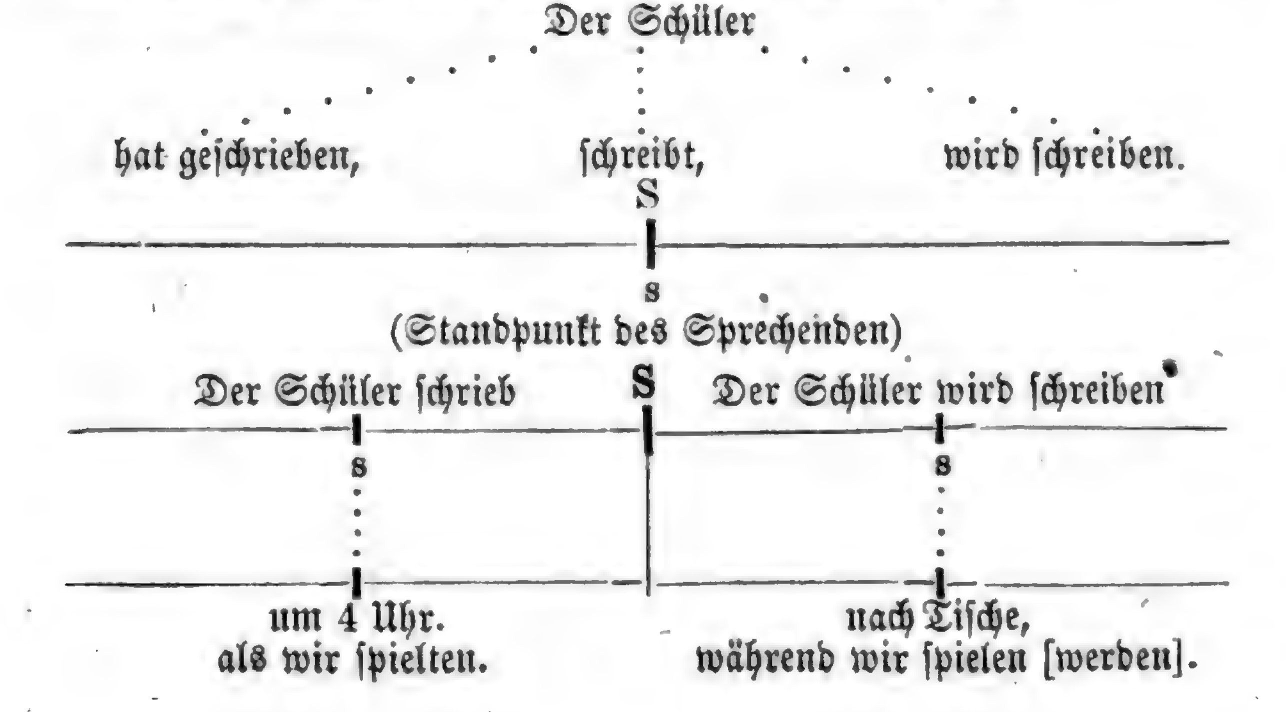
Was vor a liegt, ist vergangen, gleichviel auf welchem Punkte vor a die Thatsache ruht, ob das Schreiben gestern, vor zwei Jahren oder Jahrhunderten geschah, ob noch andere Thätigkeiten gleichzeitig Statt fanden — von dem Allen wird abstrahirt, weil das sprechende Subjekt nur die Beziehung auf den Moment seines Sprechens macht; ebenso ist alles hinter a Liegende zukünftig (futurum), und alles in den Punkt a Fallende gegenwärtig (präsens). Auf dem absoluten Standpunkte giebt es nur drei Zeiten: es geschieht, ist geschehen, wird geschehen.

Ein anderer Fall tritt ein, wenn ich einen von den Punkten zwischen a — b oder a — c fixiren will, dieß kann auf meinem absoluten Standpunkte nicht geschehen, denn für diesen ist es ja gleich, wo die Punkte der Vergangenheit oder Zukunft liegen; — sondern es ist nur dadurch möglich, daß ich einen andern Zeitpunkt aufstelle, um mit demselben die ausgesagte Thätigkeit zu vergleichen, sie an demselben zu messen, sie auf denselben zu beziehen. Das in und mit dem Sprecher unmittelbar gegebene Maß genügt nicht mehr, es wird ein außer ihm liegendes objektives Maß aufgestellt.

Ich schrieb gestern, vor zwei Jahren, zur Zeit der französischen Revolution, als du schliefst. Hier sind die Zeitpunkte gestern, vor zwei Jahren, die französische

Revolution, das Schlafen des Andern, womit die Thätigkeit „schreiben" in ein Verhältniß tritt; die Zeitform „schrieb" ist keine absolute mehr, sondern eine relative. Man kann zwar auch den absoluten Zeiten noch nähere Zeitbestimmungen hinzufügen, z. B. ich habe vor einer Woche geschrieben, werde morgen schreiben —, da bleibt aber immer der Akt meines Sprechens das Entscheidende, und nicht die Vergleichung zweier Thatsachen oder Thätigkeiten ist der Zweck.

Damit ist nicht gesagt, daß bei den relativen Zeiten die Rücksicht auf den Augenblick des Sprechens wegfiele, „ich schrieb" ist ja nicht minder eine vergangene Zeit wie „ich habe geschrieben"; nur ist die Rücksicht auf den Moment des Sprechenden nicht mehr die allein maßgebende, und wenn in den absoluten Zeiten das Subjekt (s), von welchem die Thätigkeit prädizirt wird, in die Mitte gestellt wird, auf den Standpunkt des sprechenden Subjekts (S), also mit ihm zusammenfällt: so versetzt in den relativen Zeiten der Sprechende sich oder das Subjekt, von dem er etwas aussagt, in jene Zeit, wo die Thätigkeit Statt gefunden hat oder Statt finden soll.

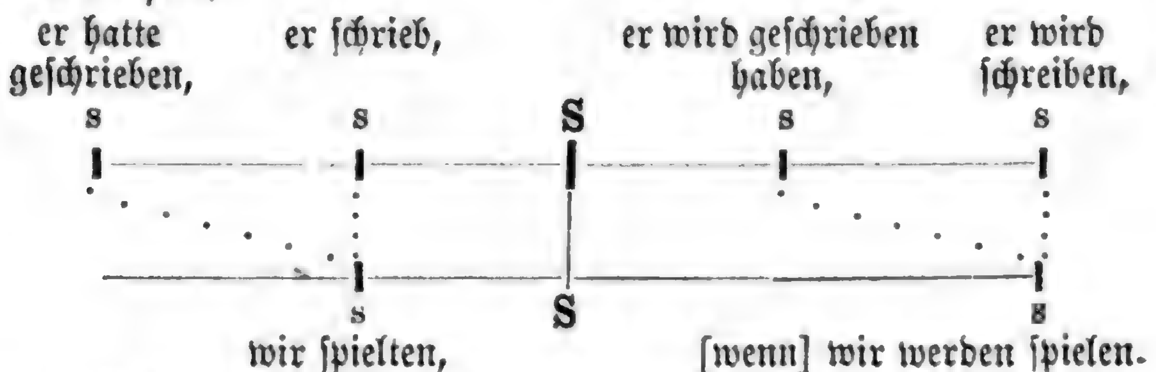


Da ergiebt sich denn ein Zweifaches: entweder dauert in Bezug auf einen Zeitpunkt, ein Ereigniß, eine andere Thätigkeit rc. die Thätigkeit, welche von dem Subjekt ausgesagt wird, noch fort, oder sie war in Beziehung auf diesen Zeitpunkt, diese Thätigkeit rc. schon vollendet.

Er schrieb, während wir spielten.

Er hatte (schon) geschrieben, während wir (noch) spielten.

Im ersten Falle sind die beiden Thätigkeiten des Schreibens und Spielens gleichweit von S entfernt, fallen in Einem Zeitmomente zusammen; im zweiten Falle ist das Schreiben weiter von S entfernt, als das Spielen, geht diesem voran. (Das Perfekt der Zukunft liegt dem näher.)



Das relative Präteritum wie das relative Futurum ist also entweder ein imperfectum (unvollendet, dauernd) oder ein perfectum (vollendet). Das S bleibt natürlich auch hier die Mitte, weil der Sprechende nie durchaus von seinem Moment des Sprechens abstrahiren kann, aber es tritt zurück und die Thätigkeit als solche tritt hervor, weil sie in Beziehung und Wechselwirkung mit andern Thätigkeiten aufgefaßt wird. Darum sind die beiden relativen Präterita die historischen Zeitformen, weil in der Erzählung die Thätigkeiten als solche und ihre gegenseitigen Beziehungen dargestellt werden sollen, und die Beziehung auf den Moment des Sprechens Nebensache ist; die Erzählung wird dadurch anschaulich und

lebendig, daß der Erzählende seinen absoluten Standpunkt zurücktreten läßt und sich mit dem Gegenstande in die Zeit versetzt, wo die Handlung geschah, die Thätigkeit, das Ereigniß 2c. Statt fand. „Es war einmal ein König" — da ist Erzähler und Zuhörer in die Gegenwart des Königs versetzt, auf den Punkt, wo sein Leben sich entwickelt, fortdauert. „Es ist ein König gewesen", das Leben des Königs ist vorüber, es ist ein vergangenes, vita praeterita. Eben deßhalb, weil das sogenannte Imperfekt die relative, beziehungsweise, bedingte Vergangenheit bezeichnet, geht aus ihm der conditionalis, die bedingte Zukunft hervor. „Lebte noch ein solcher König (wenn ein solcher König noch leben würde), wie würde er staunen 2c." Aus dem absoluten Präteritum „er hat gelebt" kann man keinen conditionalis machen, weil in jenem die Idee der Vergangenheit als solche festgehalten wird; wohl aber aus dem relativen praeteritum perfectum: „Hätte er gelebt, er würde 2c." Dagegen kann aus dem absoluten Präteritum ein relatives praesens perfectum werden: „Während du liesest, habe ich [bereits] geschrieben."

Wird nämlich eine gegenwärtige Thätigkeit mit einer andern verglichen, so ist sie in Bezug darauf entweder noch fortdauernd, oder schon vollendet:

a. ich schreibe, während du liesest,
b. ich habe geschrieben, während du erst anfängst — im Begriff bist, zu schreiben, lesen 2c.

In dem ersten Satze soll nicht die absolute Gegenwart ausgedrückt werden — daß das Schreiben in den Moment des Sprechens falle, sondern in den Moment des gegenwärtig vor sich gehenden Lesens. Der Lehrer, der eben aus der Klasse tritt, spricht zu dem vorüberge-

henden Kollegen: „Während die erste Abtheilung schreibt, läßt der Gehülfe (jetzt) die zweite Abtheilung lesen.“ Da hier die Gleichzeitigkeit zweier Thätigkeiten das Entscheidende ist, kann der Lehrer sich derselben Präsensformen bedienen als Anordnung, die ausgeführt werden soll, wenn er die Klasse verläßt, die also erst in die Zukunft fällt. — Ebenso soll das „ich habe geschrieben“ in b nur als praeteritum hingestellt werden, mit Beziehung auf das Schreiben oder Lesen des Angeredeten; deßhalb läßt sich auch hier die Präsensform (praesens perfectum) für die Zukunft gebrauchen:

Wenn du (morgen früh) noch in den Federn ruhest,
bin ich längst abgereist = wenn du — ruhen wirst,
werde ich — abgereist sein.

Es ergeben sich also:

Relative Zeiten.	Absolute Zeiten.
Praes. imperf.: ich schreibe.	Praes.: ich schreibe.
„ perfect.: ich habe geschrieben.	
Praeter. imperf.: ich schrieb.	Praeter.: ich habe geschrieben.
„ perfect.: ich hatte geschrieben.	
Futurum imperf.: ich werde schreiben.	Futurum.: ich werde schreiben.
„ perfect.: ich werde geschrieben haben.	

Da nun in dem absoluten Präsens, in der Gegenwart als solcher, schon das Unvollendete ausgesprochen ist, ebenso auch jede zukünftige Handlung als zukünftige auch noch unvollendet sein muß, so hat die Sprache nicht nöthig gehabt, für das praesens imperfectum und für das futurum imperfectum besondere Formen zu schaffen; deßgleichen konnte sie mit dem absoluten Präteritum, das ja die Beziehung auf die Gegenwart des Sprechenden, die Thätigkeit, Handlung, den Zustand 2c. als vollendet darstellt, auch das in Beziehung auf eine gegenwärtige

Thätigkeit ꝛc. Vollendetsein ausdrücken.*) Es bleibt somit nur das Praeteritum imperfectum und perfectum und das Futurum perfectum (exactum) von den relativen Zeiten, die sprachlich besonders ausgeprägt sind, stehen, und wir haben auf jeder Seite drei

Absolute Zeiten.	Relative Zeiten.
Gegenwart: ich komme.	. . . . . .
Vergangenh.: ich bin gekom.	unvoll.: ich kam. / vollend.: ich war gekom.
Zukunft: ich werde kommen.	. . . .
	vollend.: ich werde gek. sein.

Machen wir die actio imperfecta oder perfecta zum Eintheilungsgrunde, und stellen auf die eine Seite das Unvollendete, auf die andere Seite das Vollendete, so ergiebt sich:

Unvollendet [schreibend].	Vollendet [geschrieben].
1. Präsens: ich schreibe.	2. Absol. Präteritum oder Perfekt: ich habe geschr.
3. Prät. imperfektum oder Imperfekt.: ich schrieb.	4. Prät. perf. oder Plusquamperfektum: ich hatte geschrieben.

*) Sowohl in dem absoluten Präteritum wie in dem abs. Futur steckt — wegen der Beziehung auf den Augenblick des Sprechens, ein Präsens, wie das schon in dem „ich habe, ich bin, ich werde", womit diese tempora gebildet werden, ausgedrückt ist. (Ich bin gelaufen, ich habe gesprochen — locutus sum.) Die griechische und französische Sprache sind mit ihrem erzählenden Präteritum dem noch ein beschreibendes zur Seite steht, freilich im Vortheil auch vor der deutschen Sprache; für unser „ich schrieb" hat der Franzose die beiden Formen: j'écrivais und j'écrivis, je nachdem die sich wiederholende, andauernde oder die momentan vollendete Thätigkeit ausgedrückt werden soll; das j'écrivis entspricht dem lateinischen scrip-si, worin, wie schon gesagt, die abgeschlossene Handlung überwiegend hervortritt.

5. Futurum: ich werde schreiben.

6. Fut. perf. oder Futurum exaktum: ich werde geschrieben haben.

Auch aus dieser Aufstellung folgt, daß unser Imperfekt nicht als absolute, und unser Perfekt nicht als relative Zeit zu betrachten sei. Wir stimmen also nicht mit denen überein, welche das absolute Präteritum bloß für ein Präsens perfektum ausgeben, das Präsens also als das Ursprüngliche ansehen und demnach dieß Tempus überhaupt für eine nur relative Zeitform erklären. Die Richtung und Ordnung in den Begriffsbestimmungen wird dadurch erschwert, daß man nicht scharf genug zwischen absoluter und relativer Zeit unterscheidet, und die alten Bezeichnungen: Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt, die bloße Beiwörter (adjectiva) sind, um die Arten der Vergangenheit zu unterscheiden, für die Sache selber (nämlich für das Präteritum) nehmen will. Man suchte das relative Prät. Imperfektum als absolute Zeitform vornehmlich deßhalb geltend zu machen, weil seine Form innerlich aus dem Stamm des Zeitwortes hervorwächst und für die Konjugation des Verbs entscheidend ist; aber dann könnte auch das absolute Futurum (ich werde kommen) für keine absolute Zeit gelten, da es mit einem Hülfszeitwort gebildet ist, und gerade der entschiedene Gebrauch des Imperfekts im Hochdeutschen, als tempus historicum, der Manchen zur Auffassung desselben als einer absoluten Zeit bestimmt hat, spricht für seine Bedeutung als relative Zeit. Denn sobald erzählt wird, treten verschiedene Thätigkeiten mit einander in Verbindung und Beziehung, der Sprechende abstrahirt — indem er das Imperfekt anwendet — von seiner Gegenwart, um sich und den Hörer in die Gegenwart der Thatsache zu

versetzen. Das Verflossene, Abgeschlossene, Vollendete wird wieder ein Fließendes, Unvollendetes, Dauerndes, das vor dem Auge der Phantasie sich zum zweiten Mal produzirt. Wird das Perfekt als Erzählungsform angewandt, wie dieß mit Vorliebe vom gemeinen Mann geschieht („da hat er gesagt", „ist er gestanden") und im Dialekt, sowohl im Plattdeutschen, wie im Alemannischen, regelmäßig, z. B. Im a wald ist a Kista g'si, mit ama kostbara schatz dri. D'lüt hond zwor dervo g'wisst, wil ma-n aber allawil g'set hat*): rc. (In einem Walde ist eine Kiste gewesen, mit einem kostbaren Schatz d'rin; weil man aber immer gesagt hat rc.): — so stellt sich der Erzähler in ein anderes Verhältniß zur erzählten Thätigkeit, er giebt sie nicht mehr relativ und werdend, sondern absolut als vollendet. Die Römer haben den absoluten Standpunkt vorwalten lassen: der nüchterne Verstand überwog bei ihnen die schildernde Phantasie. In Cäsar's veni, vidi, vici ist die absolute Beziehung auf das sprechende Ich, das die That vollbracht hat; während unser deutsches: „er kam, sah, siegte" in die Mitte der Thatsache und i h r e Gegenwart versetzt. Das fuit Ilion (Troja ist gewesen) ist apodiktisch, unser „es gab einst ein Troja" schildernd. Wir übersetzen ganz richtig das lateinische Perfekt als temp. historicum mit dem Imperfekt als u n s e r e m temp. historicum; darum sind aber beide Formen noch nicht kongruent — jeder liegt eine besondere Anschauungsweise der Dinge in ihren Thätigkeiten zu Grunde, ganz so, wie unserem Wort „Schlange" eine andere Ansicht dieses Thieres zu Grunde liegt, als

*) Vorarlberger Mundart. In dem angezogenen Beispiele hat selbst der kausale Nebensatz die Perfektform.

dem lateinischen serpens. Der Lateiner negirt mit seinem fuit Ilion die Fortdauer für Gegenwart und Zukunft viel stärker, und wollen wir es ihm nachthun, so müssen wir sagen: es ist gewesen! hat aufgehört zu sein! Wie ganz anders klingt das Napoleonische: das Haus Braganza hat aufgehört zu regieren! als das des Geschichtsschreibers in der Form des Imperfekts: es hörte auf zu regieren. Im letzteren Falle ist es bloß Erzählung, im ersteren prophetischer Machtspruch, diktatorischer Befehl. Die lateinische Sprache sagt in beiden Fällen: regnavit, erhält darum in der Erzählung etwas Eindringliches, Ernstes, Würdevolles; wir aber erzielen eine viel größere ästhetische Wirkung. Man denke, wenn das Göthe'sche: „halb zog es ihn, halb sank er hin" in unserem Perfekt gegeben werden müßte!

Zugleich erhellt aus dem Gesagten, daß wir im Hochdeutschen das Perfekt anwenden müssen, wo ein Geschehenes als absolut, d. h. als gewiß, unveränderlich, keinem Widerspruch mehr unterworfen — als vollendete Thatsache (fait accompli) hingestellt wird. (Hat er wirklich die That begangen? Er ist überführt worden, er ist es gewesen 2c. Was ich geschrieben habe, das habe ich geschrieben. Gott hat dem Menschen einen vernünftigen Geist verliehen*).) Ebenso liegt in dem Präsens als absoluter Gegenwart die Idee des Bestehenden (d. h. des stets Gegenwärtigen), des an keine Zeit Gebundenen,

*) Wenn es in der Bibel heißt: „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde", so ist das erzählend und schildernd, und dieser poetischen, die Phantasie auf den Zeitpunkt der Handlung hinlenkenden Kraft willen gebraucht Klopstock z. B. das Imperfekt: Unser Aller Verhängniß schrieb auf eherne Tafeln der Allmächtige, und schwieg.

für immer Gültigen (Gott regiert die Welt. Die Erde bewegt sich um die Sonne. Weß das Herz voll ist, deß gehet der Mund über —); daher die Präsensform auch die Form für allgemeine und allgemein anerkannte Wahrheiten, also auch für Sprüchwörter ist (Morgenstunde hat Gold im Munde), und selbst der stellvertretende Gebrauch des Präsens für das Futurum rührt daher, daß wir den Andern damit trösten, vergewissern 2c. wollen, indem wir das in der Zukunft Mögliche schon als wirklich hinstellen (Ich reise morgen ab. Ich komme heute Abend zu dir). Ebenso liegt in dem absoluten Futurum die Idee des festen Entschlossenseins (ich werde ihm nicht gehorchen, statt ich will 2c.) wie auch der moralischen Nothwendigkeit und des strengen Befehls (du wirst seinem Befehl sogleich nachkommen, du wirst dich sogleich zu ihm verfügen, — im Französ. tu ne tueras pas: du sollst nicht tödten). Doch wir haben nur einige Andeutungen geben wollen.

Was Dr. Zeising über die Bedeutung der einzelnen Tempusformen sagt, stimmt mit unserer Entwickelung fast ganz überein; nur hätte er die alte Eintheilung nicht so ohne Weiteres, d. h. nicht ohne den Gegensatz des absoluten und relativen Standpunktes, entschiedener geltend zu machen, acceptiren sollen. Falsch ist die alte Eintheilung nicht, nur in den Benennungen mangelhaft. Dr. Zeising ordnet nach alter Weise

Gegenwart.	Vergangenheit.	Zukunft.
Präsens.	Imperfektum.	Futurum.
	Perfektum.	Futurum exaktum.
	Plusquamperfektum.	

Dagegen ordnet Herr Löw so:

	Absolute Form.	Relat. Vergangenheitsf.
Gegenwart:	Präsens.	Perfektum.
Vergangenheit:	Imperfektum.	Plusquamperfektum.
Zukunft:	Futurum.	Futurum exaktum.

Woraus sich „nach einem anderen Gesichtspunkte folgende Uebersicht ergiebt“:

1) Präsens.
2) Präteritum.
   a) Imperfektum oder absolutes Präteritum.
   b) Relative Präterita.
      α) Perfektum (Gegenwärtige Vergangenheit).
      β) Plusquamperfektum (Vergangene Vergangenheit).
      γ) Futurum exaktum (Zukünftige Vergangenheit).
3) Futurum.

Ich stimme ganz den Prämissen des Herrn Löw bei: „In den absoluten Zeitformen ist der Sprechende (d. h. die Zeit, in welcher er spricht) das Maß; das Gesprochene (d. h. die Zeit, in der es geschieht) das Gemessene. Oder mit anderen Worten: die Zeit, in welcher die Thätigkeit geschieht, wird gemessen an der Zeit, in welcher die Thätigkeit prädizirt wird. In den relativen Zeitformen hingegen wird ein Gesprochenes (Prädizirtes) an einem anderen Gesprochenen gemessen.“ Aber hieraus folgt eben, daß das Imperfekt ein relatives Tempus sei, das Perfekt ein absolutes, und ich kann nicht dem Schluß des Herrn Löw beistimmen: „Das Messende steht dabei in der absoluten Zeitform, das Gemessene in der relativen.“ Wenn ich sage: „die Glocke hat zehn geschlagen“, so wird die prädizirte Thätigkeit nach ihrer Tempusform bloß an der Zeit gemessen, in welcher sie prädizirt wird: absolute Zeit. Wenn ich sage: „die

Glocke schlug*) zehn Uhr, als er eintrat", so wird hier ein Gesprochenes an einem andern Gesprochenen gemessen; das Prädikat „schlug" an dem Prädikat „eintrat"; der Satz will nicht ausdrücken, daß der Glockenschlag vergangen sei (für den Moment des Sprechens), sondern daß dieses Vergangene mit einem anderen Vergangenen dieselbe Gegenwart gehabt habe, d. h. gleichzeitig gewesen sei. Weil aber ebensowohl das „Eintreten" mit dem Schlage der Uhr in Beziehung steht, als umgekehrt das „Schlagen" mit dem Eintritt, weil also das Verhältniß beider Thätigkeiten ein gegenseitiges ist: so haben auch beide Zeitformen gleichen grammatischen Rang, beide sind relativ.

Da die Ausdrücke Perfektum und Imperfektum in der angedeuteten Weise falsch genommen sind (ein „Plusquamperfektum" ist an sich schon ungereimt und sollte aus der Grammatik ausgemerzt werden): so ist auch die Verwechslung zwischen „vergangen" und „vollendet" eingetreten, und von einer „gegenwärtigen Vergangenheit" (Perfekt) die Rede, statt von einer „vollendeten Gegenwart"; von einer „vergangenen Vergangenheit" statt von einer „vollendeten Vergangenheit", von einer „zukünftigen Vergangenheit" statt von einer „vollendeten Zukunft."

*) Daß im gemeinen Leben das Imperfekt oft für das Perfekt gebraucht wird, z. B.: Wo waren Sie gestern? (statt: Wo sind Sie gestern gewesen?) Bekamen Sie noch gar keinen Brief von Ihrem Freunde? (statt: Haben Sie noch gar keinen Brief bekommen?) thut hier nichts zur Sache. Ebenso ist zu bemerken, daß oft auch der Zeitpunkt, oder das Ereigniß, worauf wir das Imperfekt beziehen, verschwiegen wird, wenn man es als bekannt voraussetzen kann.

Eine Vergangenheit, welche gegenwärtig ist, bleibt, wofern man nicht mit Worten spielen will, eine contradictio in adjecto, und eine vergangene Vergangenheit ein Pleonasmus. Der Schüler spricht die Worte nach, aber denkt sich nichts dabei. Sage ich ihm aber: Jede Zeit kann als fortdauernd oder vollendet (Imperfekt oder Perfekt) gedacht werden, eine Thätigkeit kann für die Gegenwart vollendet sein, sie kann aber auch in der Zukunft als vollendet vorgestellt werden, wie auch in der Vergangenheit (immer in Beziehung auf eine andere Thätigkeit): so ist das leicht verständlich und verständlich zu machen, weil ein wirklicher durchgreifender Gegensatz zu Grunde liegt.

Die Schwierigkeit mit dem Perfekt ist sogleich beseitigt, wenn man zwischen dem absoluten Präteritum und dem relativen Präsens (Perfektum) unterscheidet. Jenes steht bloß zu der Gegenwart des Sprechenden in Beziehung, dieß zu einem Verb im Präsens. Diese beiden logisch verschiedenen Präsentia werden leicht mit einander verwechselt. Herr Löw sagt: „Gerade, weil das Perfektum anzeigt, daß die Handlung zur Zeit der Aussage als vollendet abgethan gedacht werden soll, ist es nicht das absolute Präteritum, sondern ein relatives, weil es in Relation zum Präsens gedacht werden muß," und er kommt gerade durch diese Auffassung in Widerspruch mit seinem oben angeführten Satze: „In den absoluten Zeitformen ist der Sprechende, d. h. die Zeit, in welcher er spricht, das Maß."

Ich habe das Tempusverhältniß so dargestellt, wie es mir als das einfachere und richtigere erschienen ist; damit will ich jedoch keineswegs behaupten, daß ich das

Richtige getroffen hätte, und füge deßhalb noch die unterrichtliche Ausführung von Löw*) hinzu, damit der geneigte Leser selber prüfen und sich ein Urtheil bilden möge:

*

Präteritum.

Der Lehrer schreibt an die Tafel:

Ich habe gearbeitet, wenn ich esse.
Ich hatte gearbeitet, als ich aß.
Ich werde gearbeitet haben, wenn ich essen werde.

L. Hier habe ich überall zwei Sätze miteinander verbunden. Betrachte zunächst den zweiten Satz in der ersten Satzverbindung. In welcher Zeit steht er?

Sch. Im Präsens.

L. Nun vergleiche mit ihm den ersten Satz in derselben Satzverbindung. Was ist früher geschehen, das Arbeiten oder das Essen?

Sch. Das Arbeiten.

L. Das Essen geschieht (nach der Form des Satzes zu schließen) in der Gegenwart. In welcher Zeit ist also das Essen schon vergangen?

Sch. In der Gegenwart.

L. Der erste Satz steht also in der gegenwärtigen Vergangenheit. Man nennt diese Form der Vergangenheit das Perfektum.

L. So geben auch in den beiden andern Satzverbindungen die zweiten Sätze immer die Zeit an, in welcher man sich das in den ersten Sätzen Gesagte als vergangen denken soll. Betrachte die zweite Satzverbindung. In welcher Zeitform steht der zweite Satz?

Sch. In der Vergangenheit.

L. In welcher Zeitform also der erste Satz?

Sch. In der vergangenen Vergangenheit.

---

*) Aus dessen „Anleitung zum Unterricht in der deutschen Sprachlehre."

L. Man nennt diese Form das Plusquamperfektum. In welcher Zeitform steht der zweite Satz der dritten Satzverbindung?

Sch. In der Zukunft.

L. In welcher Zeitform also der erste Satz?

Sch. In der zukünftigen Vergangenheit.

L. Man nennt diese Form das Futurum exaktum. Das Präteritum hat also vier Zeitformen: 1) die, welche wir zuerst kennen gelernt haben, und die man Imperfektum nennt, z. B. ich trieb; 2) das Perfektum — ich habe getrieben; 3) das Plusquamperfektum — ich hatte getrieben; 4) das Futurum exaktum — ich werde getrieben haben.

Die folgende Darstellung kann dem Lehrer vielfältigen Stoff zu allerlei mit den Schülern anzustellenden Uebungen geben.

a d e f b g h i c

Die Gegenwart b ist immer nur Zeitpunkt, die Vergangenheit a b und die Zukunft b c sind Zeiträume (natürlich nach a und c hin eigentlich unbegrenzt). Die Punkte d e f sind Zeitpunkte in der Vergangenheit, die Punkte g h i Zeitpunkte in der Zukunft. Der Sprechende steht in b; will er aber bezeichnen, daß es in dem Punkte d oder e oder f geschehen ist, so gebraucht er das Imperfektum. Will er bezeichnen, daß es in den Zeiträumen a d oder a e oder a f geschehen ist, so bezeichnet er die Zeitpunkte d, e oder f durch das Imperfektum oder durch ein Adverbium der Vergangenheit; die Zeiträume a d, a e oder a f durch das Plusquamperfektum. Will er einen von den Zeitpunkten e oder f näher bestimmen, daß er ihn als einen späteren Zeitpunkt als den Zeitpunkt d darstellt, so bezeichnet er den Zeitpunkt d durch das Plusquamperfektum, den Zeitpunkt e oder f durch das Imperfektum. Die Punkte g h i bezeichnet er durch das Futurum, ebenso den Zeitraum b c und alle zwischen den Punkten b und c

liegenden Räume. Will er aber ausdrücken, daß irgend etwas vor dem Zeitpunkte g h i oder c geschehen wird, geschieht, oder geschehen ist, so drückt er den Zeitpunkt g h i durch das Futurum, das andere Urtheil durch das Futurum exaktum aus. Das Futurum exaktum kann also nicht nur die Punkte g h i, sondern auch die Punkte a d e f b und die zwischen ihnen liegenden Zeiträume bezeichnen.

* *

*

2.

Das Ineinanderspielen des Sinnlichen und Uebersinnlichen, des konkreten und abstrakten Sinnes der Worte.*)

Eine Skizze für den onomatischen Theil des Sprachunterrichts.

Der Unterricht in der deutschen Grammatik, und wär' er auch noch so beschränkt, kann weder von der Syntax noch von der Etymologie und Wortlehre überhaupt (welche auf den Vorstellungsinhalt eingeht, der im Worte Gestalt gewinnt) Abstand nehmen. Daß der Schüler sich gewöhne, die abgeleiteten (abstrakten) Bedeutungen der Worte auf ihre Grundbedeutung (den konkreten Sinn) zurückzuführen, das Band, das in der Sprache zwischen dem Sinnlichen und Uebersinnlichen geknüpft ist, finden zu lernen, das Gefühl für das Konkrete, in welchem die Anschauung wurzelt, recht lebendig zu erhalten, und so überall den Begriff durch die anschauliche Vorstellung zum Bewußtsein zu bringen: dafür hat schon der Elementarunterricht in der Muttersprache zu sorgen. Dem Lehrer muß aber zuvor selber die Bildlichkeit der Rede, die großartige Symbolik, die in der Sprache lebt, der plastische Trieb, der jedes Wort gestaltet und zu einem lebendigen Leibe einer gedankenvollen Innenwelt macht,

---

*) Päd. Monatsschrift 1848, 11. 12.

klar und lebendig geworden sein; er muß in und an der Sprache gelernt haben, daß das „Denken“ nicht „nach dem Anschauen und Vorstellen“ als etwas Besonderes kommt, sondern schon darin ist, und daß auch in den abstraktesten Begriffen die sinnliche Vorstellung nicht über Bord geworfen, sondern erhalten, gereinigt vom zufälligen Beiwerk, fortgebildet und entwickelt worden ist. Wäre der Begriff nicht schon in der Anschauung, so würde er auch aus dieser nimmer gewonnen werden. In jedem Ding-, Thätigkeits- und Eigenschafsworte, in jedem Verhältniß- und Bindeworte ist mit dem Sinnlich-Wahrnehmbaren ein Uebersinnliches niedergelegt und ausgesprochen; in jedem Einzelwesen, das die Sprache nennt, das Wesen, die Kraft, der innere Grund des Individuellen angedeutet, wie umgekehrt auch die allgemeinsten und abstraktesten Gedankenbeziehungen an die greifbarsten Körperverhältnisse geknüpft werden; das räumliche und zeitliche Verhältniß wird zum kausalen und umgekehrt das rein Logische in das Poetische verwandelt, das Nothwendige und Absolute in die bunte Mannichfaltigkeit des Relativen und Zufälligen gekleidet. Der Sprachgeist ist ein Dichter im umfassendsten Sinne, und wer den poetischen Genius der Sprache nicht würdigen lernt, vermag auch das Wesen der Sprache nicht zu fassen.

Die Bibelsprache Luther's ist darum so eindringlich und gewaltig, weil die Plastik, die unmittelbare Einheit des Sinnlichen und Uebersinnlichen, noch derb und ungeschwächt in Luther's hochdeutschem Idiom waltet. Auch von dieser Seite betrachtet — für die Sprachkenntniß und die lebendige Fortpflanzung des eigenthümlichen ursprünglichen Geistes unserer Schriftsprache — ist der Unterricht in der biblischen Geschichte, die Bibellektüre und

auch der Katechismus, der die Bibelsprache reproduzirt, von unschätzbarem Werth für die Volksschule. Schon der Elementarschüler empfängt durch den Unterricht in der biblischen Geschichte einen praktischen Unterricht in der Onomatik. Doch fordern die prophetischen Stellen, die Psalmen des Alten, die Parabeln des Neuen Tastaments auch die onomatische Erörterung heraus; nicht minder manche Verse unserer Kirchenlieder, sowie die Prosastücke und Gedichte in unseren Lesebüchern, wenn sie zum eingehenden Verständniß gebracht werden sollen. Wo in einer günstig gestellten Schule dem theoretischen Sprachunterrichte besondere Stunden zu Theil werden, da muß ohnehin der Wortlehre ihr Recht werden.

Die nachfolgende Abhandlung will nun aber keine Lehr- und Lernpensa mittheilen, die ohne Weiteres so zu absolviren wären, wie sie da gegeben sind: sondern sie möchte den Sinn anregen und das Verständniß wecken für die Präparation; sie möchte dem Lehrer den Weg zeigen, auf welchem er gehen muß, damit seine Schüler ihm nachfolgen.

Hauptwörter.

Der **Quell** — die **Quelle***). Die Quelle ist der Anfang des fließenden Wassers, in ihr schaut der Mensch den Ursprung desselben; ihr Hervordrängen aus den Tiefen der Erde, ihr Sprudeln und leises Murmeln erweckt die Empfindung eines Lebendigen, einer fort und fort arbeitenden Kraft; die Quelle ist wie die Offenbarung eines im Innern der Erde verborgenen Geheimnisses, sie hat etwas Geheimnißvolles wie die schöpferische Urkraft

*) Im männlichen Geschlecht ist das lebende Individuum als ein Selbstständiges stärker hervorgehoben, als im weiblichen.

selber, ist gleichsam die sichtbar gewordene Ursache des Wassers, weil sie das Leben des Wassers am innigsten zur Anschauung bringt. So hat denn die Sprache in dem sinnlichen Objekt „Quelle“ ein durchaus Uebersinnliches, ein reines Gedanken-Objekt als Merkmal aufgefaßt und ausgesprochen, nämlich den Ursprung, den lebendigen Grund eines fortschreitend bewegten Lebens. „Aus der Wolke quillt der Segen“: der Segen, der wie ein Fluß sich auf die Menschen herab ergießt, hat in der Wolke seinen lebendigen Grund; der Segenstrom, wenn man ihn bis zu seinem Ursprunge verfolgt, führt zur Wolke (als seiner Quelle) hin.

„Gott ist der Urquell alles Guten“

„Dem Auge entquellen heiße Zähren.“

„Diese Verbindung ward für ihn eine Quelle langen Verdrusses“: der Verdruß floß aus der Verbindung, die ihm das Dasein gab, die ihn nährte, speiste, unterhielt, wie der Quell den Strom.

„Die Quellen des Reichthums, der Macht, des Vergnügens ꝛc.“ — sie sind „unerschöpflich, sie versiegen, werden verstopft.“ Es liegt in dem Bilde viel mehr, als das abstrakte „Grund, Ursache, Ursprung“, weil zugleich der Lebensprozeß, das fortdauernde Ausströmen, Sich-Entfalten und Entwickeln aus dem Anfange angedeutet ist, wie denn überhaupt in der Anschauung viel mehr liegt, als sich durch den abstrakten Begriff darstellen läßt.

Wurzel. Derjenige Theil der Pflanze, aus welchem sie hervorwächst, der ihre Grundlage bildet, und zwar die lebendige und belebende, aus der Nahrung in alle übrigen Theile der Pflanze strömt, der Anfang des Gewächses, aus dem es sich entwickelt, und der ihm seinen

Halt giebt. Das Merkmal: Haltgebende Grundlage, Anfang der Entwicklung &c. ist schon ein Allgemeines, das der anschauende Geist auch auf den Fuß, die Hand, den Zahn (Hand-Wurzel) überträgt, und in der materiellen Pflanzenwurzel wird — ähnlich wie in der „Quelle" — schon ein rein Geistiges geschaut, nämlich der Ursprung, der Grund eines Lebens überhaupt.

Die Wurzel des Uebels. Der Grundanfang desselben, woraus es emporwächst, in welchem es seine Stütze findet, woraus es seine Nahrung zieht. Wenn man die Wurzel abschneidet, so muß das Gewächs sterben, im Moralischen wie im Physischen; wenn man bloß die Blätter abreißt, den Stamm umhaut, ohne an die Wurzel zu gehen, so vermag diese wieder neue Sprossen zu treiben, und das Gewächs entsteht wieder, weil die wachsende Kraft in der Wurzel steckt. Die Wirkung hört erst auf mit der Ursache, und diese, als die bewirkende Kraft, schaut der Sprachgeist in dem Dinge an, das er „Wurzel" nennt. In dem sinnlich wahrnehmbaren „Grunde" liegt schon der logische und moralische „Grund" eingehüllt.

Stamm, Zweig, Blüthe, Frucht. Der Stamm ist der größte und stärkste Theil des Baumes, welcher die Zweige mit ihren Blüthen und Früchten trägt, aber nicht wie die Säule eine Last, sondern die Zweige aus sich hervortreibend, als lebendige Stütze, an die sie organisch sich anreihen, worin sie ihre gemeinsame Einheit finden. Wie der Anschauung der Baum ein lebendiges Einzelwesen ist, so ist ihr der Stamm der sichtbare Repräsentant der innern Einheit, welche die verschiedenen Theile zusammenhält, die Mannichfaltigkeit aus sich hervorgehen läßt. Das Allgemeine in dem Individuellen, das Geistige in dem Sinnlichen ist also hier die „Einheit, welche die

Mannichfaltigkeit trägt und aus sich hervortreibt." Darum spricht man von einem Volksstamme, von einem Stammvater, Stamm-Kapitale, Stamm-Worte rc.

Die Horden, Familien, Individuen eines Volkes sind gleich den Zweigen, Aesten, Blättern rc. eines Baumes. Insofern nun die einzelnen Theile eines Volkes Einer Wurzel entsprossen sind (wie der Stamm), durch die Verwandtschaft des Blutes zu einer gemeinsamen Einheit verbunden sind (wie der Stamm die Zweige trägt und zur Einheit des Baumes verbindet), spricht man von einem Volksstamm. — Abraham ist der Stammvater der Juden; Isaak war der erste Zweig, der aus diesem Stamm hervorwuchs, Jakob ein Zweig des ersten Zweiges, welcher wiederum 12 kleinere Zweige trieb u. s. f. Alle Zweige gehen aber von einem gemeinsamen Stamme aus, legen sich an diesen an, werden von diesem getragen.

Die adeligen Geschlechter führen einen Stammbaum, in welchem die Kinder und Kindeskinder die Zweige und Zweiglein bilden, deren Mannichfaltigkeit aber von dem Stamm-Vater, als der gemeinsamen Einheit, getragen, zu Einem Ganzen vereinigt wird.

Das Kapital, insofern es die Zinsen trägt und als eine erzeugende Kraft aus sich hervortreibt, wie der Stamm die Zweige, insofern es die Grundlage bleibt, die noch fortwächst, wenn die Zinsen wieder Kapitale geworden sind — wie die großen Zweige als kleinere Stämme wieder Zweige tragen — heißt Stamm-Kapital.

Insofern aus einem Worte, wie die Zweige aus dem Stamme, andere Worte hervorwachsen, nennen wir das erste ein Stammwort. Dieß bildet die gemeinsame

Einheit für die ganze Wörterfamilie; sein Lebenssaft, sein Blut, nämlich der Begriff — fließt in allen Adern aller Abkömmlinge des Einen Stammes, alle tragen bei aller Verschiedenheit im Einzelnen doch ein gleiches Familiengesicht, sind schon äußerlich als Verwandte zu erkennen. Wie man ein Geschlecht in einem Baume verzeichnet, so kann man dasselbe thun mit einer Wörterfamilie.

Zweig ist das aus dem Stamme Hervorgewachsene, der auf ihn zurückweisende, innerlich mit ihm verbundene Theil desselben. So sind einzelne Familien in Bezug auf den gemeinsamen Stamm Zweige, die sich wieder „verzweigen und auszweigen", indem sie neue kleinere Stämme bilden. So sind kleinere Eisenbahnen, die aus einer großen hervorgehen, dieser ihre Entstehung verdanken, in dieser ihr Leben haben, von ihr wie die Zweige vom Stamme getragen werden, Zweigbahnen. So wächst aus einer Wissenschaft eine andere hervor, aus dieser eine neue; die dritte ist ein Zweig der zweiten, die zweite ein Zweig der ersten, welche für beide der Stamm ist, weil sie als der lebendige Grund beide trägt.

Blüthe ist der Höhenpunkt in der Entwicklung einer Pflanze, der sich schon äußerlich durch seinen Schmuck und Glanz offenbarende Theil, in welchem und durch welchen die Frucht sich bildet. In der Blüthe schauen wir den organischen Lebensprozeß des Pflanzen-Individuums am reinsten, schönsten, vollkommensten. Die Anschauung eines blühenden Baumes giebt uns unmittelbar die Empfindung, daß der Baum den Glanzpunkt seines Lebens erreicht hat. Wie die Frucht sich bildet, geht es mit dem Pflanzenleben bergab; ist sie reif, so fallen die Blätter ab, sind schon oft noch früher abgefallen, oder doch gefärbt und welk geworden — die Pflanze erscheint

wie gestorben. Also Blüthe: höchste Entwicklung eines organischen Lebens.

Die Blüthe des griechischen Volks. Das Volksleben ist auch ein organisches Gewächs, aus kleinen Anfängen sich bildend, immer höher wachsend und sich ausbreitend, Blüthen treibend und aus diesen die Frucht, und dann absterbend. Die Frucht des griechischen Volkslebens fiel den Römern in den Schooß, und zur Zeit der Reife waren die Griechen bereits ihrem Tode nahe, ihre Kraft war gleich den Blättern im Herbst abgefallen. Aber als sie bei Marathon und Salamis kämpften, da waren sie in der Fülle ihrer Kraft, da hatten sie die höchste Stufe derselben erreicht, da bildete sich die Frucht: „da war die Zeit ihrer Blüthe."

„In der Blüthe der Jahre" — der Zeit, wo der Mensch die höchste Kraft, Schönheit, die ganze Fülle des Lebens entwickelt.

„Der Mensch verblühet wie eine Blume."

Wäre die Anschauung bloß auf das Einzelne gerichtet, an dem Individuellen klebend, faßte sie nicht in der Wahrnehmung des Einzelwesens das Wesen, das Leben, die Kraft — wäre für sie die Pflanze bloß das Pflanzen-Individuum, und nicht zugleich die Offenbarung des schöpferischen Lebens in der Natur, eines Allgemeinen über Raum und Zeit Erhabenen: so könnte die Sprache gar nicht ein Wort wie „blühen" auf den Menschen oder ein Volk beziehen.

Frucht (vom lat. fructus). Das, worauf das ganze Leben der Pflanze hinarbeitet, das Ergebniß ihrer Entwicklung, worin sie zum Abschluß gelangt, und zugleich Dasjenige, was die Pflanze dem Menschen zum Genuß darbietet. (Fructus kommt her von fruor, „ich genieße.")

Die Frucht des Feldes — das, was das Feld erzeugt zu Nutz und Frommen des Menschen. Es spielen also in die Anschauung einer individuellen Frucht schon die Begriffe hinein: Ergebniß (Resultat) einer wirkenden Kraft, Nutzen, Vortheil, Genuß als natürliches Erzeugniß der Arbeit, im Moralischen wie im Physischen.

„Der Landmann erfreut sich der Früchte seines Fleißes" gilt zugleich von der innern Befriedigung, der moralischen Freude an dem glücklichen Erfolge einer angestrengten Thätigkeit.

„Die Jugend ist die Zeit der Saat, das Alter erntet Früchte."

„Dieser eine Unfall brachte den Feldherrn um die Frucht seines Sieges."

Worin konnte diese Frucht bestehen? Wiedereroberung eines verlorenen Landes, neue Hülfsmittel zur Fortsetzung des Krieges (Geld, Waffen, Nahrung), genommene günstige Stellung gegen den Feind 2c. Man sieht, wie weit umfassend und allgemein das Merkmal ist, das in der besondern Anschauung „Frucht" steckt. Der Feldherr war im Begriff, die Frucht des Sieges, die er in der Hand hielt, um sich ihrer zu freuen und selber davon zu genießen, auch seinem Heere davon mitzutheilen 2c., als sie ihm der Unfall gleich einem Räuber aus der Hand riß.

„Alle seine Anstrengungen blieben fruchtlos" — ohne Erfolg. Der Baum, welcher keine Frucht bringt, hat vergeblich geblühet, ist vergeblich gewachsen, hat den Zweck seines Lebens nicht erfüllt. Die Frucht giebt dem Baume erst seinen Werth, nach der Frucht schätzt man ihn, und schließt zurück auf seinen Werth oder Unwerth; denn in der Frucht ist gleichsam die ganze Pflanze konzentrirt,

da sie ein neues Pflanzenleben in sich schließt und aus sich erzeugt. Darum spricht der Heiland: „An ihren Früchten sollt ihr die Menschen erkennen gleich den Bäumen. Ein guter Baum bringt gute Frucht, ein schlechter Baum schlechte.“

Arm, Hand. Der Arm ist das arbeitende Glied, die nach Außen hervortretende Muskelkraft des Menschen, dasjenige Werkzeug des Willens, womit der Mensch in in die Außenwelt hinsaugreift, wirkt und schafft. Im Arme offenbart sich die Sätrke.

„Mein Arm wird stark und groß mein Muth.“

Als Pipin der Kurze den Löwen erlegt hatte, sprach er zu den sich verwundernden Umstehenden: „Ich bin zwar klein, aber starken Arms.“ Der König hat einen „langen Arm“ — weit hinausgreifende Wirksamkeit. In dem Arme, als dem sinnlichen Organe der Kraft, wird die Kraft selber angeschaut.

„Er übet Gewalt mit seinem Arm und zerstreuet, die hoffärtig sind in ihres Herzens Sinn.“ (Luc. 1, 51.)

„Du zerstreuest deine Feinde mit deinem starken Arm.“ (Ps. 8, 11.) „Der Herr hat geoffenbaret seinen heiligen Arm (Organ des heiligen Willens) vor den Augen aller Heiligen.“ (Jes. 52, 70.) „Er sieget mit seiner Rechten und mit seinem heiligen Arm.“ (Ps. 98, 1.)

Wie die rechte Hand die geschicktere, so ist der rechte Arm vorzugsweise der thätige, starke Arm.

„Mit dem Tode dieses Helden war ihm sein rechter Arm abgehauen.“

Ohne die Hand wäre der Arm unbrauchbar, denn in ihr findet seine Kraft erst die Anwendung und Vermittelung, mit ihr ergreift er die Außendinge und richtet er sie nach seinen Absichten zu. Aus der Hand geht erst die

Kraft in die Außenwelt über, darum wird statt „Arm“ gern „Hand“ gebraucht.

„Und führete Israel heraus — durch mächtige Hand und ausgereckten Arm.“ (Ps. 136, 10. 12.)

„Da nun Mose seine Hand reckte über das Meer, ließ es der Herr hinwegfahren.“ (2 Mose 14, 21.)

Die Hand ist die Spitze, worin die Kraft, Geschicklichkeit, das ganze Wirken des Menschen ausläuft, in ihr wird die Thätigkeit des Menschen als eines vernünftigen Wesens angeschaut.

„Sag' an! wer ist ihr Truchseß?
Sag' an! wer ist ihr Schenk?“
„„Meine rechte Hand ist ihr Truchseß,
Meine linke ist ihr Schenk!““
(Klein Roland.)

„Nur die Stoffe seh' ich gethürmt, aus welchen das Leben keimet, —
Der rohe Basalt hofft auf die bildende Hand.“ (Schiller.)

„Und reget ohn' Ende die fleißigen Hände ꝛc. (Schiller.)

„Dem dunkeln Schooß der heil'gen Erde
Vertrauen wir der Hände That.“ (Schiller.)

„Elisabeth führte das Scepter mit starker Hand.“

Wie für die Thätigkeit überhaupt, ist die Hand auch für die sittliche That das Symbol, und man spricht von einer „frevelnden Hand.“

Vormals hieb man den Dieben die Hand ab, als das Werkzeug, womit die Sünde begangen war.

„Ich wasche meine Hände in Unschuld ꝛc.“ (Ps. 26, 6.)

Der Handschlag, die zwei in einander verschlungenen Hände, bedeuten, daß die beiden Personen in ihrer Thätigkeit, in dem Sinne, woraus die Thätigkeit entspringt, in ihrem Willen (der durch die Handlung vermittelt wird) übereinstimmen wollen.

Wir fassen denjenigen, den wir lieben, mit dem wir vertraut sind, und der mit uns denselben Weg gehen soll, bei der Hand, gleichsam um die beiden Personen zu einer zu machen, die Lebensthätigkeit der einen an die der andern zu knüpfen.

„An deiner Hand will ich gern durch's Leben gehen."

„Der Fromme läßt sich führen von Gottes liebender Vaterhand."

Und wie die Hand das Werkzeug der Thätigkeit überhaupt, so insbesondere wird sie als Spenderin des Segens und der Wohlthat, als Organ der Strafe, Rache, Gewalt angeschaut.

„Dem Feinde in die Hände fallen."

„Du thust deine milde Hand auf und sättigest Alles ꝛc."

„Die Hand des Herrn lag schwer auf mir."

Fuß. Der Fuß ist dasjenige Glied des menschlichen Körpers, worauf derselbe ruht (unterster Theil eines Gegenstandes überhaupt, insofern derselbe die Grundlage abgiebt, worauf der Körper ruht: Fuß des Berges, Tisches ꝛc.). — Das Werkzeug des Stehens und Gehens. Ein Ding, das schlecht steht, ist in Gefahr, zusammenzubrechen, es fehlt ihm die nothwendige Eigenschaft der „Selbstständigkeit", und ein Wesen, das schlecht geht oder gar nicht, ist ein unvollkommenes, unlebendiges. Die Füße sind die nothwendige Grundlage des selbstständigen Lebens: stehen diese fest, treten sie wacker auf, so ist es auch um das Uebrige gut bestellt. („Er steht gut." „Es geht gut mit ihm.") Sind die Füße gefesselt, so ist es auch um die Freiheit des Menschen geschehen, denn er vermag nicht, die erste Hauptbedingung, nach Willkür sich zu bewegen, zu erfüllen. Darum sagt man: „Den Gefangenen auf freien Fnß setzen."

„Auf hohem, fürstlichen Fuß leben" (eine Grundlage des Lebens haben, wie sie der Fürst besitzt).

„Die Beiden lebten lange auf vertrautem Fuße mit einander" (sie hatten denselben Grund des Lebens gemein, berührten sich darum als Verwandte, Zusammengehörige).

So liegt auch hier in dem individuellen, konkreten „Fuß" das Allgemeine, Abstrakte, Begriffliche: Selbstständigkeit, Grund, Art und Weise des menschlichen Lebens.

Kopf und **Herz**. Diese beiden Worte sind besonders geeignet, die Einheit des Leiblichen und Geistigen, des Sinnlichen und Uebersinnlichen darzuthun, zu zeigen, wie das konkrete Objekt der äußern Anschauung zugleich ein geistiges Objekt der innern Anschauung, ja wie es eigentlich nur dadurch konkret ist, daß es einen geistigen Inhalt birgt; denn konkret ist das Allgemeine mit dem Besonderen, die Ursache mit der Wirkung (Ursache und gewirkte Sache), Leib und Geist zusammengewachsen. „Kopf und Herz" sind nicht bloß Bilder, Analogieen, Symbole für die geistige Kraft, sondern dasjenige, wodurch diese wirklich wird (sich realisirt), in die Erscheinung tritt, sich äußert. Unser Leib mit seinen Theilen und Werkzeugen, seinen Bewegungen und Verrichtungen, seinen Zügen und Formen ist der Ausdruck der innern Kraft, des Geistes, dessen Kräfte so lange gar nicht da sind, als sie sich nicht offenbaren, nach Außen wenden, und dieß geschieht in dem körperlichen Organ und durch dasselbe. Der Geist entsteht, bildet und entwickelt sich mit dem Leibe und vermittelst desselben, er ist vom ersten Beginn ein Organismus. Das Streben und die Richtung einer Seelenkraft ist identisch mit dem Streben des Leibes zum Hervorbrechen und Entwickeln irgend eines seiner Glieder.

Der Kopf ist der Sitz des Gehirns, des Central-

Organs für die Nerventhätigkeit, des Mittelpunktes und der Lebensquelle für sämmtliche Nerven. Der Reiz an der äußersten Fußspitze pflanzt sich fort bis zum Gehirn, und wird erst hier für die Seele zum Bewußtsein gebracht. Am Kopfe sind alle Sinne — die Thore, wodurch die Außenwelt in den Geist einzieht — zusammengedrängt: er ist die Arbeitsstätte für den erkennenden Geist. „Mit dem Kopfe arbeiten" ist recht eigentlich zu nehmen, denn ein angestrengtes Nachdenken wird im Kopfe gefühlt, bringt Kopfschmerz hervor, wie ein langes Gehen die Beine müde macht. Jede Denkanlage kommt erst mit irgend einem Hirn-Organ, und wie dieser stärker wird, gewinnt auch der Gedanke an Kraft und Entwickelung, und umgekehrt. Ein „guter Kopf" denkt gut, ein „klarer Kopf" klar, ein „verwirrter" konfus. Ein „langsamer Kopf" ist träge, schwerfällig im Denken, weil sein Denkorgan im Kopfe schwer beweglich, ungeschickt ist — ganz so, wie ein Mensch mit übelgeformten, unbehülflichen Beinen schlecht geht. So ist klar, wie das Wort „Kopf" den konkreten Ausdruck für Denken, Erkennen, geistiges Auffassen bildet.

Da der Wille eng verbunden ist mit dem Erkennen, und das zähe Festhalten an einer Vorstellung auch einen zähen Willen zur Folge hat, wie umgekehrt die flüchtige, leicht bewegliche, oberflächliche Erkenntniß auch auf das Begehrungsvermögen zurück wirkt: so bedingt die Thätigkeit des Kopfes auch die Aeußerung des Willens, und der Kopf ist zum Theil auch ein Organ für letzteren. (Das Hinterhaupt ist bei willensstarken Personen vorzüglich entwickelt. Darum: „starrköpfig" — starr im Wollen.

Das Herz bildet den Gegensatz zum Kopfe. Dieser richtet sich auf die Außenwelt, um sie zu begreifen und

geistig zu gestalten, er ist der Hauptträger der Sinne, wodurch wir mit der Schöpfung, mit den Thaten und Gedanken der Menschen bekannt werden, zum Wissen gelangen: das Herz ist der Heerd für den Umlauf des Blutes, dieses Lebenssaftes der Menschen, welcher Muskeln und Nerven speist und ihnen Leben und Gedeihen giebt. Das Blut ist der eigentliche Träger des individuellen Lebens, das aufhört, sobald das Blut nicht mehr rinnt, das Herz still steht. Wo dieses Leben erhöht oder niedergedrückt wird, in Ruhe und Unruhe, Seligkeit und Unseligkeit, Freude und Schrecken, wird das Herz ergriffen und die Theile, welche das Blut bereiten und rinnen helfen, namentlich die Lungen: die Brust ist das innere Heiligthum, worin das Ich sich offenbart, und das Wort „Brust" wird darum häufig für „Herz" gebraucht. (Die Brust hebt sich; an die Brust drücken; es liegt zentnerschwer auf der Brust.) Also ist der Gegensatz von Kopf und Herz der Gegensatz des Wissens und Fühlens, des Empfindens der Außen- und des Empfindens der Innenwelt; nur das letztere Empfinden heißt „Fühlen".

„Wahrheit suchen wir Beide, du außen im Leben,
Ich innen im Herzen, und so findet sie Jeder gewiß.
Ist das Auge gesund, so begegnet es außen dem Schöpfer,
Ist es das Herz, dann gewiß spiegelt es innen die Welt.

(Schiller.)

In dem Gefühl ist der Mensch ein Einzelwesen, das besondere Leben, wodurch er sich vor allem Anderen unterscheidet; die besondere Art der Blutmischung, die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Blut-Cirkulation 2c., kurz, die Beschaffenheit des Herzens bedingt die Art und Weise,

wie der Mensch sich fühlt, giebt den Eindrücken auf die Nerven, den Bildern, die von der Außenwelt in die Seele fallen, ihre eigenthümliche Färbung und wirkt auf das Begehren und Wollen zurück, gleichwie vom Herzen das Blut in die Muskeln — diese Organe des Willens, der nach Außen wirkenden Thätigkeit — strömt und sie stark oder schwach, straff oder schlaff macht, je nachdem es bereitet ist. Darum suchen wir auch im Herzen den Quellpunkt der Triebe, der Neigungen, Affekte und Leidenschaften, die alle, weil sie zunächst aus dem Gefühl entspringen, in der Beschaffenheit des Blutes, dem Rhythmus seiner Bewegung, der Temperatur und Erregung desselben, ihr leibliches Substrat haben. Freilich kommt auch das Herz nicht in Bewegung, das Blut nicht in Wallung ohne die Nerven, die ja auch den muskulösen Herzkörper durchziehen; keine Erregung des Triebes, ohne Erregung des Sinnes; aber wie die verschiedene Art der Blutbereitung die Nerven verschieden disponirt und anregt, so richtet sich der Sinn nach dem Triebe, die Neigung verschönert den Gegenstand und der Kopf ist wiederum abhängig vom Herzen. Die heilige Schrift sagt mit Recht: „Aus dem Herzen kommen arge Gedanken, Mord &c." Dem bösen Herzen korrespondirt der böse Sinn. Wichtiger noch als die Vorstellungen, die unsere Entschlüsse bestimmen, ist das Gefühl; das bestimmt und handelt häufig den klarsten Begriffen entgegen, verändert die Ansichten der Dinge und wenn es sich zur Leidenschaft steigert, wird oft die Stimme der Vernunft gar nicht mehr gehört. Im Herzen also ist die eigentliche Lebensquelle für unser Empfinden, Denken und Handeln; aus dem Herzen strömt das Leben aus, das ist der Mittelpunkt. Der Gedanke, den wir einem Anderen nach-

denken, ist erst dann unser Gedanke geworden, wenn er ins Herz gedrungen, in das Gefühl unseres eigenen innern Lebens übergegangen, ein Theil unseres Selbst geworden ist; die Worte, die wir sprechen, wirken erst dann als unsere Worte, als Träger unserer Gedanken, wenn sie aus dem Herzen kommen, aus unserem Lebensgefühl heraus, als Offenbarung unsers wahren wirklichen innern Lebens. Alle Gegenstände, die wir innig umfassen, d. h. ganz in uns aufnehmen, mit unserem Wesen verschmelzen wollen, müssen wir ins Herz aufnehmen.

„Maria bewegte die Worte in ihrem Herzen."

„Er sprach in seinem Herzen" (im Innersten seiner Seele).

Der wahre Freund ist darum der Herzensfreund, und den Geliebten drücken wir an's Herz, damit der Kern und Quellpunkt seines Lebens gleichsam übergehe und zusammenfließe in den unsrigen.

Im Kopfe erkennen und schauen wir das fremde Leben, im Herzen fühlen wir es. Das „harte Herz" ist den Eindrücken unzugänglich, wie der „harte Kopf" — schwerfällige, träge Erkenntniß, träges Gefühl.

Das „enge Herz" hat wenig Raum für die Außenwelt, das „große Herz" umfängt das Große, Erhabene, erzeugt große Gedanken und Thaten und löst das Ich auf in das All. „Nur ein enges Herz wächst nicht, aber ein weites wird größer; jenes verengen die Jahre, dieses dehnen sie aus." (Jean Paul.)

Die Liebe muß unser Herz durchdringen, das Blut erwärmen, die Pulse schneller und voller schlagen machen, wenn sie lebendig sein soll, darum lautet das „höchste Gebot": „Liebe Gott von ganzem Herzen", — darum ist dieß „ganze Herz" so viel als die „ganze Seele" und das „ganze Gemüth." Dem Ganzen entspricht psychischer

Seits das Gemüth als die substantielle Einheit unserer Gefühle, wie das leibliche Herz der einende Mittelpunkt des Blutumlaufes ist.

Wenn wir den Gegenstand unserer Verehrung und Zuneigung geschmähet, verkannt, oder sich selber verkennen sehen, so erhält unser Gemüth eine Wunde, es blutet uns das Herz; wird das, wofür wir uns begeisterten, was wir mit ganzem Herzen liebten, wofür wir unser Herzblut einsetzen wollten, plötzlich in seiner Nichtigkeit erkannt, das was der innerste Trieb unserer Seele, das Ideal unseres Lebens war, zertrümmert: so bricht das Herz, der Pulsschlag des Gemüthslebens erstarrt. Nur den tiefer angelegten Gemüthern „bricht das Herz", den Verstandesmenschen begegnet solch ein Unglück nicht.

Wer den „Kopf und das Herz auf dem rechten Flecke" hat, mit dem ist es wohl bestellt, denn er fühlt eben so innig, als er richtig denkt, und die Klarheit des Gedankens einigt sein Gefühl, wie dessen Unmittelbarkeit und Sicherheit den Gedanken lenkt und befestigt — Beides hebt und belebt sich gegenseitig, weil keines in das Gebiet des anderen übergreift, jedes da und so wirkt, wie es wirken soll.

Alle weiteren Bedeutungen des Wortes „Herz" sind nun leicht zu entwickeln. Weil im Herzen das Lebensgefühl ruht, und im Gefühl der Lebenskraft der Muth, so heißt „Herz haben", Muth haben, „herzhaft", muthvoll u. s. f.

Feuer. In dem Feuer wird eines der stärksten Elemente, d. i. Urkräfte, angeschaut, eine der wunderbarsten, der wichtigsten, furchtbarsten und zugleich wohlthätigsten Kräfte. Es glänzt am Himmel und bricht hervor aus den Tiefen der Erde; es schlummert im Steine, im Holze,

und leuchtet in den Wolken, es macht die Blutkügelchen rollen und das Samenkorn keimen; es ist überall thätig, und doch überall ein geheimnißvolles, unerforschliches Wesen. Wie natürlich, daß in dieser Kraft der Mensch Gott schaut, daß ihm die Erscheinung des Feuers an die große, unerforschliche, über Alles erhabene Grundkraft, an die Quelle alles Lebens erinnert! Im Donner und Blitz empfing Israel das göttliche Gesetz, bei einem Gewitter betet auch der roheste Mensch, und als unsere Urväter zum erstenmal die wohlthätige Wirkung des Feuers erfuhren, da stiegen Dankgebete und Dankopfer zum Himmel empor. Wer den Menschen das Feuer gebrauchen lehrte, der war selber ein Gott — Prometheus holte das Feuer vom Himmel und den Parsen war es der sichtbare Gott. Die Alten schauten das Feuer mit viel tieferem Sinn, mit viel frischerem Gefühl der wunderbaren Gotteskraft, die in ihm erscheint, an. In der Anschauung des Feuers liegt die Idee des Lebens, der Leben gebenden Wärme.

„Ein feuriges Roß, feuriges Blut, Temperament.“ „Eine feurige Rede.“

Licht. Der unzertrennliche Gefährte des Feuers, der andere Lebensquell. Ohne Wärme wäre die Welt eine Leiche, erstarrt, ohne Licht ein Grab, öde, trostlose Finsterniß. Die Wärme allein ohne das Licht wäre unmächtig. Das keimende Samenkorn strebt empor aus dem dunkeln Schoß der Erde zum Licht. Blumen, Gesträuch und Bäume strecken sich sehnsuchtsvoll dem Lichte entgegen, im finstern Kerker verschmachtet der Mensch. Das Leben ist zugleich Freude am Dasein, und diese wird uns erst durch das Licht. Denn es offenbart uns die Schönheit. Das Schöne ist das „Scheinende“; alle

Oberflächen der Körper sind nur die Erscheinung der verschiedenen Brechungen des Lichtes, sind nur die mannichfaltige Darstellung des Einen weißen Urlichtes, der Quelle aller Schönheit, Gottes selber — der höchsten Schönheit. Darum ist das „reine Licht“ die würdigste Form der Erscheinung Gottes. — „Licht ist sein Kleid.“ (Ps. 104.)

Und wie ohne Licht kein Anschauen und Erkennen, und ohne helles, klares Licht auch keine helle, klare Erkenntniß: so ist „Licht“ das beste Sinnbild für die Klarheit des Denkens. „Ein heller, klarer Kopf.“ „Es ist in seinem Geiste noch nicht Licht geworden.“ Jesus kam, „ein Licht, zu erleuchten die Heiden.“ Das Volk, das im im Finstern wandelte, sah ein helles Licht.“

Die Sünde scheut das Licht, denn dieses deckt das Verborgene auf; im reinen weißen Lichte ist nichts Unlauteres, Fremdes, Falsches. Darum ist es auch ein Bild der sittlichen Reinheit und Lauterkeit.

Christus, als er verklärt ward, „leuchtete mit seinem Angesicht wie die Sonne, und seine Kleider wurden weiß als ein Licht.“ (Matth. 17, 1.)

„Und das ist die Verkündigung, die wir von ihm gehört haben, und euch verkündigen: daß Gott ein Licht ist, und in ihm keine Finsterniß. So wir sagen, daß wir Gemeinschaft mit ihm haben und wandeln in Finsterniß, so lügen wir, und thun nicht die Wahrheit. So wir aber im Lichte wandeln, wie Er im Lichte ist, so haben wir Gemeinschaft mit einander, und das Blut Jesu Christi, seines Sohnes, macht uns rein von aller Sünde. (1 Joh. 1, 5 ff.) Wer da sagt, er sei im Licht, und hasset seinen Bruder, der ist noch in Finsterniß u. s. w. (1 Joh. 2, 9 ff.)

Gegensatz: Das sittliche Böse ist finster, schwarz,

dunkel. „Seine Seele verdüsterte sich.“ — „Eine schwarze Seele.“

„Es geht ein finstrer Geist durch unser Haus.“
(Schiller.)

Die verworrene Erkenntniß. „Sein Blick umnebelt sich.“ „Das Volk lag in Banden der Finsterniß &c.“ Das Häßliche: „Häßlich wie die Nacht — schön wie der junge Tag.“

Wie es bei einer längeren Beobachtung des Sprachgeistes und seiner Bewegung eben so interessant als lehrreich ist, zu sehen, wie derselbe in die Formen seiner Anschauungen überall einen idealen Inhalt ausgießt, wie im Grunde jeder Anschauungsname schon ein Gedankenname ist, und wie letzterer überall mit der intellektuellen Entwickelung des menschlichen Geistes zum Vorschein kommt: so ist es ebenso interessant zu beobachten, wie die Sprache rückwärts vom Abstrakten zum Konkreten zurückgeht, in das Allgemeine wieder das Besondere hineinspielen läßt, um dem Gesetz der Anschauung, die überall auf Einheit des Realen und Idealen, des Konkreten und Abstrakten, des Allgemeinen und Besondern dringt, genug zu thun. So sind die Verbal-Abstrakten „Wurf, Lauf, Jagd, Schuß“ der substantivische Ausdruck für die Thätigkeit des „Werfens, Laufens &c.“, die erst abgezogen werden mußten von einem werfenden oder geworfenen Dinge, (der Wurf gelang ihm nicht — er that einen guten Wurf &c.), von einem laufenden, jagenden oder gejagten Sein &c., aber auch alsbald von dem allgemeinen Merkmalsnamen wieder in den konkreten Dingnamen überschlugen.

Der Wurf einer Sau — die geworfenen Jungen.
Der Lauf der Flinte — die Röhre, in welcher die Kugel läuft (an der sich das Laufen der Kugel realisirt).
„Die Jagd kehrt heim" — die Menschen und Thiere, welche jagen.
„Das ist Lützow's wilde, verwegene Jagd."

In dem Satze: „Die Jagd zieht sich das Thal hinunter", verschmilzt der konkrete Gegenstand so sehr mit der abstrakten Thätigkeit, daß man nach Belieben darunter verstehen kann „das Jagen" und „die Jagenden", oder vielmehr, daß man Beides gar nicht mehr trennen kann, da der Name der Thätigkeit gleich an die Thuenden erinnert.

„Der Schuß in der Büchse" — das, was geschossen werden soll. Im Satze: „Der Schuß ging fehl", ist ebenso wohl ausgesprochen: „Die geschossene Kugel verfehlte ihr Objekt," als das „Schießen verfehlte seinen Zweck."

„Der Gang" (am Hause) ist ebenso wie der „Lauf" (der Flinte) ein substantivum concretum, das aus dem abstractum gebildet ist; das allgemeine Merkmal des „Gehens" und „Laufens" wurde erst auf den Theil des Hauses, der Flinte übertragen, ihm beigelegt, nicht von demselben abgezogen: aber es ist überall dasselbe psychologische und sprachliche Gesetz, das Allgemeine im Besondern zu schauen, und dieses nach jenem zu nennen. Der „Gang" wird an den gehenden Personen angeschaut, und ist, von denselben abgezogen, ein Allgemeines; der besondere Theil des Hauses, wo jenes Allgemeine, „das Gehen", sich verwirklicht, heißt wiederum „Gang", weil er in seiner Anlage ꝛc. das Gehen (als Zweck) darstellt,

die Vorstellung hervorruft, d. h. die gehabte Anschauung des Gehens reproduzirt. „Die Schönheit“ ist der von einer „schönen Person“ abgezogene allgemeine Begriff; dasselbe Wort wird aber wiederum der Name für eine schöne Person. Das Wort „Fang“ ist der Name für die abstrakte Thätigkeit: „Fang der Eidergans“, für das durch die Thätigkeit Gewirkte. „Seinen Fang in Sicherheit bringen“, und für das die Thätigkeit Aeußernde „Die Fänge des Habichts.“

Die Wort-Stämme sprechen keinen allgemeinen Begriff aus, woraus dann das Besondere abgeleitet würde, wie es auch in der Sprache keinen Wurzel-Begriff giebt (a prioris), aus dem sich die konkreten Bedeutungen der abgeleiteten Wörter erst entwickeln müssen: sondern in dem Stammworte wird ein Individuelles, die besondere Lebensäußerung eines besonderen Dinges ausgesprochen, aber zugleich auch das Allgemeine, die Kraft, das Leben überhaupt dargestellt, weil es mit dem Besonderen zugleich empfunden wird und darin sich darstellt. So wurde der Begriff „ziehen“ zuerst als ein ganz Spezielles, als einzelne und besondere Lebensäußerung eines Individuums angeschaut, aber zugleich lag schon in dieser individuellen Anschauung das allgemeine begriffliche Moment, das wir in

Zug der Vögel, Zug-Thier, Zug im Trinken — im Brettspiel — Athem — Vor-, Ab-zug 2c. entwickelt sehen.

Zuweilen versucht es die Sprache, den Unterschied des konkreten und abstrakten Begriffs an den Formen kenntlich zu machen, wie „Höhe“ (Anhöhe) und „Hochzeit“; aber es bedeutet nicht bloß „Höhe“ das Abstrakte (Höhe des Berges) und Konkrete (die Höhe erklettern)

zugleich, sondern auch das abstractum „Hoheit“ schlägt sogleich in das concretum über, wie in der Anrede fürstlicher Personen, „Ew. Hoheit“ die Person selber damit gemeint ist. So ist „Menschheit“ der Kollektivbegriff „alle Menschen“ in concreto und der Kollektivbegriff des Menschen-Seins (die wesentlichen Merkmale des Menschen in Ein Ganzes gefaßt) in abstracto.

Eigenschaftswörter.

Schwer, leicht. Die Schwere der Körper ist die Anziehungskraft der Erde, insofern sie auf die Körper wirkt. Wir empfinden diese Kraft, wenn wir mit den Körpern hantieren, dadurch, daß wir ihr unsere Kraft entgegensetzen müssen, um den Körper am Fallen zu verhindern. Die Schwere fordert also unsere Kraft heraus, und wir nennen denjenigen Körper vorzugsweise schwer, der unsere (Unterstützungs-) Kraft merklich in Anspruch nimmt. Also: „Schwere Arbeit, schwer zu fassen, schwer zu ertragen, zu leiden, schwere Noth“ — was viel Kraft erfordert, sei es positiv oder negativ (im Widerstande).

Leicht: was kein großes Maß von Kraft erfordert, womit diese spielt. Die Feder ist leicht — die Luft spielt damit und ihre Unterstützung macht keine Mühe. „Leichtsinn“, — ein Sinn, der Alles leicht nimmt, dem Eindrucke keinen Widerstand entgegensetzt. „Leichtgläubig“ — der dem Objekt des Glaubens keine eigene Ansicht und Ueberzeugung als Gegengewicht entgegenzusetzen vermag. „Ein Leichtfuß“, dessen Füße über Alles bequem und ohne Anstrengung hinwegeilen, die sich keine Schranken setzen und darum auch keine finden. Sie finden aber darum keine, weil es ihnen selber an der Widerstandskraft man-

gelt. Jede physische Schranke ist zugleich eine geistige, moralische, weil sie die innere Menschenkraft herausfordert: darum Leichtfuß wie Leichtsinn das moralische Leichte und Schwache.

Dumm. „Ein dummer Mensch — die dumme Gans — das Salz ist dumm geworden.“ „Dumm“ ist die Nebenform von „dumpf“, im Althochdeutschen tump, und bezeichnet die gedämpfte Lebenskraft eines Dinges. Da sich diese im Menschen par excellence als denkende Kraft (Geist) manifestirt, so heißt „dumm“ der im Denken niedergedrückte Mensch, bei welchem die Energie des Denkens erloschen ist. Und da auch in den Thierseelen die Intelligenz bis auf einen gewissen Grad sich entwickelt zeigt, so spricht man von klugen und dummen Thieren, und meint mit letzteren solche, die eine ungewöhnlich niedergedrückte geistige Thätigkeit verrathen, wie z. B. das Schaf, die Gans. Unter den Speisen sind die Gewürze ein belebendes Element, gleichsam der Geist in der Materie. Vor Allem ist es das Salz, welches belebend, reizend, erfrischend auf die Verdauungsthätigkeit einwirkt, weshalb man auch das belebende, reizende, frisch erhaltende Element der Rede, den Witz, mit Salz und Gewürzen vergleicht. Wo nun das Salz diese seine reizende, anregende Kraft verloren hat, sein Geist „gedämpft“ ist: da nennen wir es „dumm“. Christus sprach zu seinen Jüngern: — „Ihr seid das Salz der Erde. So nun das Salz dumm wird, womit soll man würzen?“

Wie der Sauerteig das belebende und gestaltende Element des Brodes, wodurch es erst genießbar, schmackhaft, gesund wird, und wie das Salz das belebende und erhaltende Element der Speisen: so ist das Christenthum dasjenige Gewürz, welches die Menschheit vor dem sitt-

lichen Versumpfen, der geistigen Fäulniß bewahrt hat und noch immer bewahren muß.

Selig. Aus dem Althochdeutschen salik*), bedeutet ursprünglich „besitzend, reich." Der Besitz, der Reichthum liefert die Mittel, das Dasein angenehm, das Leben genußreich zu machen. Die Armuth stört den vollen Genuß des Lebens, der Reichthum fördert ihn. In der Anschauung des „Reichen" liegt schon die „volle Genüge vom Dasein", der Begriff einer „glücklichen Existenz" eingeschlossen, an das „besitzend, reich" schließt sich natürlich das „glücklich" an. Das Christenthum lehrte die volle Genüge des Lebens, das wahre Glück nicht in den irdischen Gütern, sondern in der Gemeinschaft mit Gott finden, erhob also den Sinn des Wortes aus dem Irdischen in das Ueberirdische, Himmlische, obwohl auch im christlichen Sinne der Grundbegriff des Wortes immer derselbe bleibt: reich, glücklich — in der Gemeinschaft mit Gott. Da in einzelnen Momenten das Gefühl des Daseins auf den höchsten Gipfel gelangt, der Mensch sich über das gewöhnliche Gefühl des Lebens so erhoben fühlt, daß er das himmliche Glück zu empfinden glaubt: so sprechen wir auch von solchen Genüssen als von „seligen", und von den Zeitpunkten, worein diese Genüsse fielen, als von einer „seligen Zeit." (Das waren mir „selige Tage"!) Die aus dem irdischen Glück entspringende höchste Freude, den schon im Erdenleben sich offenbarenden Himmel hat man mit dem Worte „Glückseligkeit" bezeichnet, und darin die Einheit des irdischen und überirdischen, des sinnlichen und geistigen Lebens andeuten

*) Keineswegs von „Seele", oder mit „Seele" zusammenhängend.

wollen; denn schon die Alten fanden in ihrer Untersuchung über das „höchste Gut", daß es nicht im Physischen, sondern im Moralischen ruhe, und daß nur die geistigen Güter das Glück gäben, welches zur Seligkeit führt.

Roh. Wir nennen ein Stück Fleisch oder eine Kartoffel „roh", insofern sie nicht gekocht sind, einen Stein „roh", insofern er nicht von der bildenden Menschenhand bearbeitet ist, einen Menschen „roh", insofern er noch keine Bildung (Kultur) empfangen hat. Die Grundbedeutung des Wortes ist also: die noch nicht von der freien Menschenkraft gebildete Naturkraft. Der Mensch, so lange er noch nicht zur Bildung und Entwickelung seiner Freiheit gelangt ist, ist gleich dem Stein noch roher Natur; eine Tapferkeit, die bloß den physischen Muth der leiblichen Stärke kennt, nicht aus dem geistig-sittlichen Muthe (der in Ideen wurzelt) hervorgeht, ist rohe Tapferkeit. Der selbstbewußte freie Menschengeist ist der unbewußten Naturkraft gegenüber das Edlere und Höhere; wo er also dem Naturkörper das Gepräge seiner Freiheit aufdrückt, hebt er denselben empor aus dem Zustande der Rohheit, wo er sich selber aus dem Stande der Natur, d. i. der Unfreiheit erhebt und den Stempel der Freiheit aufdrückt, geht er über von dem Zustande der Rohheit in den der Bildung. Schon durch den rein physischen Prozeß des Kochens bearbeitet der Mensch den rohen Naturkörper so, daß dieser sich veredelt, d. h. ein Wesen erhält, das dem menschlichen näher steht, darum leichter von der Menschenkraft assimilirt, in ihr Wesen verschmolzen werden kann.

Groß, hoch, erhaben. „Groß" ist Alles, was ausgedehnt ist; jeder Körper ist als solcher eine „Größe", aber wir nennen vorzugsweise nur den Körper groß, der

sich durch seine Ausdehnung vor anderen Körpern auszeichnet. „Ein großer See, großes Haus, Pferd." Der Begriff der Gattung richtet sich nach den Körpern, die in unserem Anschauungskreise sich befinden, und nach der Größe der überwiegenden Mehrheit derselben wird die Gattungsgröße als durchschnittlicher Maßstab bestimmt. Ein Körper nun, der in seinen Dimensionen dieses „Mittlere" überschreitet, heißt groß; der es nicht erreicht, klein. Da für die ursprüngliche Anschauung jeder Körper ein Lebendiges ist, der nicht bloß äußerlich angeschaut, sondern auch von Seiten der lebendig in ihm wirksamen Kraft empfunden wird, da für den sinnlichen Menschen die Kraft überhaupt nur angeschaut werden kann, insofern sie heraustritt in die Körperwelt, räumlich erscheint: so war für die Sprachanschauung die körperliche Größe zugleich die Trägerin der großen Kraft. Die körperliche Größe eines Mannes erweckt zugleich die Idee einer großen Körperkraft. Aber auch in der Anschauung jedes leblosen Körpers wird die Idee der Kraft lebendig, denn unwillkürlich setzt sich das anschauende Subjekt in Verhältniß zu dem angeschauten Objekt, um sich mit demselben zu messen. Der kleine Bach läßt sich leicht überspringen oder durchwaten, äußert keine erheblichen Wirkungen; schwillt er aber an und wird groß, so widersetzt er sich dem Uebergange, reißt Pflanzen und Steine mit sich fort, stellt sich als eine Macht dem Menschen gegenüber. — Ein großer Felsblock macht einen großen Eindruck auf den Menschen, imponirt ihm, weil er diesem ein großes Beharrungsvermögen offenbart, das zu überwinden die menschliche Kraft nicht ausreicht, weil er die menschliche Lebenskraft mit seiner Masse zu erdrücken droht 2c. — Das große Meer läßt den Menschen seine Kleinheit

empfinden, nicht bloß in Bezug auf die räumliche Ausdehnung, sondern auch in Bezug auf die Kraft, die es offenbart, wenn der Mensch es versucht, es zu durchschwimmen, oder seinem Andrange einen Damm entgegen zu setzen, oder, indem es die schwersten Lasten trägt, oder den Anschauenden zu verschlingen droht, wenn ein Sturm es aufwühlt ꝛc. In der organischen Welt zeugt der große Eichbaum von einer größeren Trieb- und Lebenskraft, welche weder der Sturm, noch der Menschenarm zu beugen vermag, die eine Dauer und Festigkeit offenbart, vor welcher die menschliche Lebenskraft zurücktritt ꝛc. Eine große Schlange scheint furchtbarer, als eine kleine — selbst wenn diese giftig ist und jene nicht, — weil die größere die Idee einer größeren, dem Menschen feindlichen, Kraft erweckt. Dem Kinde ist ein Mann von mittlerer Größe ein großer Mensch, weil es seine Größe als Maßstab anlegt. Dem Europäer erscheinen, die Patagonier als Riesen und die Eskimo als Zwerge. Wie sich aber der Mensch dem Naturzustande entwindet, als sittliches Wesen sich fühlt und erkennt, lernt er auch eine andere Kraft, als die bloß physische, kennen und schätzen und er gewinnt einen neuen Maßstab für die Größe der Dinge. Der „große“ Mann ist ihm nun nicht mehr derjenige, welcher körperlich groß und stark ist, sondern der sich von Andern durch seine geistig-sittliche Kraft hervorthut. Die ursprüngliche Anschauung der hervorragenden Ausdehnung, mit welcher die Vorstellung der hervorragenden ausgedehnten Kraft eng verbunden war, wird nicht aufgegeben, sondern bleibt, sie wird aufgehoben, d. h. empor gehoben zu der Vorstellung einer psychischen Kraft, nämlich des selbstbewußten Geistes. Darum spricht man auch auf dem geistigen Gebiete noch immer von „hervorragenden Größen“,

„zu der Größe eines Mannes hinaufschauen 2c." Weil der Menschengeist als sinnlich-vernünftiges Wesen anschaut, so kann er nicht anders, er muß die Vorstellung des Geistig-Großen an das Räumlich-Große knüpfen, wie er aber auch von der anderen Seite das Große nicht bloß sinnlich, sondern von Anbeginn an zugleich dynamisch, d. h. von Seiten der Kraft anschaut. Die Vorstellung der sittlich-großen Gesinnung wird angeknüpft an die Vorstellung der physisch-großen Herzen, und wir sprechen sogar von einer „großherzigen Gesinnung" wie von einem „großherzigen Menschen." Obwohl wir dabei von dem leiblich-großen Herzen ganz absehen, so schwebt doch noch — wie die Puppe an dem Schmetterlinge — die körperliche Hülle noch fort und fort an der geistigen Anschauung, und wie in „großherzig", so bleibt in „engherzig", wie in „kleinherzig", „matt-herzig" 2c. das Sinnliche überall die Grundlage, aus der das Unsinnliche emporwächst. Mit der Anschauung des Körperlich-Großen verbindet sich gern die Idee des Starken, Tapfern, Sittlich-Großen, und umgekehrt findet man es natürlich, daß der an Macht, Ansehen, geistiger Größe Ausgezeichnete auch eine entsprechende körperliche Bildung habe.

„Es war aber ein Mann von Benjamin, Namens Kis, — der hatte einen Sohn, mit Namen Saul. Der war ein feiner junger Mann, und war kein Feinerer unter den Kindern Israels, eines Haupts länger denn alles Volk." (1 Sam. 9, 1.)

Die Griechen bildeten ihre Götter in größeren Dimensionen, die über die menschlichen hinaus gingen. Ein kleiner Jupiter wäre eine contradictio in adjecto.

Hoch. Das räumlich Große erscheint in zwei Dimensionen, der Länge (der horizontalen) und der Höhe

(vertikalen), denn die „Tiefe“ ist nur eine Höhe unter uns, so wie die Höhe eine Tiefe über uns genannt werden kann. (Wir schauen „tief“ in den Himmel hinein, — „tiefblau“.) Die Größe der horizontalen Ausdehnung wirkt seltener und schwerer auf den Geist, weil dieser immer den Horizont als die alle anderen übertreffenden und in sich fassenden Größen zum Maßstabe hat, während wir die Höhe eines Körpers nicht an dem Himmel messen, in den er hinauf ragt (die Höhe des Himmels wird erst an den hohen Körpern, die zum Himmel emporstreben, angeschaut), sondern an den übrigen in der Umgebung befindlichen Gegenständen. In der Anschauung des „Hohen“ nun liegt schon der Ansatz zur Anschauung des Erhabenen; denn das Hohe ist ein sich Erhebendes, ein über die gemeine Wirklichkeit, die auf der gemeinsamen Grundfläche der Körper sich bewegt, Empor-strebendes; — an den hohen Körper knüpft sich unmittelbar die Vorstellung der über das Gleichmaß (niveau) aufstrebenden Kraft. Wie Thiere und Pflanzen sich über die Oberfläche der Erde erheben, indem sie wachsen, d. h. ihre Kraft entwickeln, so denken wir auch bei einem hohen Berge oder Thurme unwillkürlich an die Kraft, die ihn aufgethürmt hat*), ja der Thurm wird bei längerer Anschauung, wie der Berg oder Fels, ein lebendiges Wesen, das mit seiner Kraft der unsrigen schwachen, im kleinen Körper sich äußernden Kraft imponirt. Wer „hoch zu Roß sitzt“, dünkt sich ein mächtigeres, stärkeres, bedeutenderes Wesen, als die tief unter ihm sich bewegenden Menschen zu sein.

Wie der „Himmel“ das der Erde Entgegengesetzte

---

*) Die Alten personifizirten diese Kraft in den „himmelstürmenden Cyklopen und Titanen.

ist, das sich schlechthin über diese erhebt, wie wir in diesen die über Alles unbedingt erhabene Kraft, nämlich Gott selber, versetzen: so muß auch Alles himmelan streben und sich erheben, was über das an die Scholle geklebte Alltagsleben hinaus geht. Der Stolze und Hochmüthige im wirklichen oder eingebildeten Bewußtsein seiner Kraft stellt sich auf eine Höhe, von der er auf die geringeren Nebenmenschen herabschaut; der Fürst, um seine hervorragende Kraft anzudeuten, läßt sich „Hoheit" nennen; wenn wir sagen: „in höherem Grade", so steigern wir die Kraft, indem wir sie anschaulich wie die Etagen eines Hauses über einandersetzen. Ein „hoher Muth" und „hoher Sinn" ist der über den gewöhnlichen Muth und Sinn, wie ein Berg über die Ebene hervorragende Muth ꝛc., aber es ist das nicht ein bloßer Vergleich, sondern in dem Aufwärts, nach Oben liegt die hervorbrechende, ihre Schranken überwindende, in der Entwickelung sich erhöhende lebendige Kraft angedeutet und ausgesprochen. Der hohe Sinn hebt auch das Haupt und den Blick empor, zeigt in Gang und Geberde den über der Sinnlichkeit stehenden, von den Fesseln der irdischen Schwere befreiten Geist; der hohe Muth hebt die Brust, läßt das Herz höher schlagen.

„Sieh, schlecht und recht ein Bauersmann
Am Wanderstabe schritt daher,
Mit grobem Kittel angethan,
An Wuchs und Antlitz hoch und hehr."
— „Bei Gott, der Graf trug hohen Sinn,
Doch höher und himmlischer, wahrlich! schlug
Das Herz, das der Bauer im Kittel trug."

Bürger.

Wie innig das Leibliche mit dem Geistigen, das Sinnliche und Begriffliche verschmolzen ist, sehen wir auch hier wieder, wo die Sprache die sittliche Größe an

die räumliche Ausdehnung, die geistige Erhabenheit an die körperliche Höhe knüpft, oder vielmehr mit ihr verschmilzt. Die Demuth kniet nieder, Christus erniedrigte sich selbst, er kam „herab“ vom hohen Himmel, und seine Herrlichkeit und Verherrlichung, sein göttliches Wesen, das sich wieder mit dem Vater vereinigt, wird angeschaut in der körperlichen Erhebung über die Erde, in der „Himmelfahrt.“ Der knechtische Sinn „kriecht im Staube“; der Poet schwebt in „höheren Regionen“, so hoch, daß er oft die Dinge dieser „Unterwelt“ gar nicht mehr sieht.

Die Zahl-Größe ist nichts Räumliches, sondern eine Zeit-Größe, durch das Nacheinandersetzen von Theilen entstehend, die ein Ganzes bilden, während die Raum-Größe in dem Nebeneinander der Theile besteht. Aber wir schauen auch hier das Begriffliche am Räumlichen, legen die Zahlen-Einheiten auf einander, thürmen sie in die Höhe, um sie bequemer anschauen zu können, und sprechen von einer „hohen Summe“, „hohen Wette“, „hoch spielen ꝛc.“

Noch mehr zeigt sich die natürliche Wechselwirkung der sinnlichen Außenwelt mit der sittlichen, intellektuellen und ästhetischen Innenwelt des Menschen in dem Worte **erhaben**. In dem „erhaben“ liegt zugleich das „Erhobene“ und „Erhebende“; es ist dasjenige Große und Hohe der Außenwelt, was den Anschauenden selber zu einem Großen und Hohen macht. Der „hohe Thurm“ wird zu einem „erhabenen“ Gegenstande, wenn er sich so sehr über alle Gegenstände ringsumher erhebt, daß der gewöhnliche Maßstab, den man für die Größenschätzung der Gebäude anwendet, unbrauchbar wird. Die endliche Höhenlinie verlängert sich zu einer unendlichen, es schwindelt

den Menschen im Hinaufsehen, sein Sinn wird gleichsam erdrückt und überwältigt, aber indem das sinnliche Vermögen, von der gewaltigen Größe außer ihm ergriffen, seiner Kleinheit inne wird und zurückbebt, erhebt sich das geistige Vermögen, der freie Geist, und erkennt, daß die Unendlichkeit des Objekts nur Schein, daß in ihm die wahre Unendlichkeit liege, daß keine äußere sinnliche Macht und Kraft seine innere über alles Sinnliche erhabene Kraft zu unterdrücken vermag. Dieses Ineinanderspielen des Geistes und Sinnes, der sinnlichen Einwirkung und geistigen Rückwirkung, ist ausgesprochen in dem Worte „heben“: der Gegenstand erhebt sich, ist erhaben, weil der Geist sich erhebt und seiner Erhabenheit inne wird. Wir bewundern die That eines Helden als eine große That, indem wir die hervorragende (hohe) Kraft, die sich darin offenbart, anstaunen; aber wenn der Held in seiner That selber den Untergang findet, wenn seine endliche Existenz zu Grunde geht, Leiden aller Art über ihn hereinbrechen, um seine Kraft niederzuschmettern: dann fühlen wir schmerzlich die Schranken des Geistes, die Hinfälligkeit und Kleinheit unserer sinnlichen Existenz, aber um so energischer fühlen wir uns auch emporgehoben im Gefühl unserer sittlichen Kraft, die gerade in ihrem äußeren Unterliegen ihre innere Hoheit bewährt, wir werden im Anschauen jener Heldenthat uns selber eine erhabene Größe und jene That ist erhaben, weil sie uns selber zum Gefühl der Heldenkraft emporhebt.

Es muß überall ein erhabenes Objekt da sein, wenn das Gefühl des Erhabenen entstehen soll, aber es ist überall die Erhabenheit des Subjekts, welches das Objekt erst zu einem erhabenen Gegenstande macht. Und eben so mußte erst das Erhabene im Raume dem Menschen sich

darstellen, um ihm das Erhabene des Geistes zu offenbaren. Weil der anschauende Geist in dem angeschauten Dinge sich selber zum Bewußtsein bringt, so spricht er in dem Namen für die Anschauung zugleich sein eigenes Wesen aus.

Zeitwörter.

Kommen. Das allgemeine, begriffliche Element, das in allen besonderen Bedeutungen des Wortes sich abspiegelt, ist ein Fortbewegen mit Beziehung auf den Ausgangspunkt der Bewegung. Alle Bewegung ist die Aeußerung einer bewegenden Kraft, führt den Geist auf diese als den Grund der Bewegung hin, ist der konkreteste Ausdruck derselben, da sie dem Zeitleben der Seele, dem Begriffe der Entwickelung, dem Werden der Dinge entspricht. Wir fassen die Dinge als lebendig nur insoweit, als wir sie uns bewegt denken, alles Wachsen ist eine Bewegung von innen heraus. Die Lehrbücher der Physik erklären „Kraft“ als dasjenige, was eine Bewegung hervorruft. Im Anfange der Bewegung glauben wir darum mit Recht auch den Anfang der Kraft, mithin den Grund der Folge, die Ursache der Wirkung zu schauen. Darum deutet das Zeitwort „kommen“ zugleich auf den Ausgangspunkt und den Ursprung, Grund ꝛc. der Bewegung hin; das letztere wird im ersteren angeschaut. Wenn wir sagen: „es ist von Wien ein Bote gekommen“, so denken wir zunächst bloß an die räumliche Bewegung, Ausgangspunkt; aber schon in diesem „er ist von dort her gekommen“ liegt fast der Sinn: „er ist von dort gebürtig“ — wie wir sagen: „die Kirsche ist von Kleinasien, die Aprikose aus Armenien zu uns gekommen, statt, „sie

stammt aus" ꝛc. Indem wir die Quelle aus der Erde kommen sehen, suchen wir auch in der Erde den Grund der Quelle, wie in der Luft, aus welcher der Thau herabfällt, den Grund des Thaues. „Das kommt von der Zugluft," sagt man zu Jemand, der Zahnschmerzen hat.

„Alle gute und vollkommene Gabe kommt von oben herab, von dem Vater des Lichtes,"

— der Ausgangspunkt ist der lebendige Grund der Bewegung.

Gehen ist die Fortbewegung nach einem Ziele, aber darin von den übrigen Arten der Bewegung unterschieden, daß es die Selbständigkeit in der Fortbewegung ausdrückt. Das Gehen ist nicht möglich ohne ein festes, sicheres Stehen, und das Kind gelangt erst zur Selbständigkeit, wenn es gehen kann; vorher läuft es. In dem Sicheren, Abgemessenen, Ruhigen liegt namentlich der Unterschied vom „Laufen", das die hastige und schnelle Bewegung ausdrückt; in dem aufrechten, selbstständigen Gange schauen wir die selbstständige Kraft, das Selbstbewußtsein. Wir sagen: „der Gesandte geht nach Paris" (nicht „er fährt" ꝛc.), um die Würde und Selbständigkeit des Repräsentanten seiner Macht anzudeuten, die Bewegung mit dem Bewußtsein des Zweckes. Das Gehen ist von allen lebendigen Geschöpfen vorzugsweise dem Menschen, als dem personifizirten Selbstbewußtsein, eigen; im Gehen offenbart sich die eigene Kraft des Individuums; im Fahren, Reiten ꝛc. ist der Mensch passiv sich bewegend. Der Fußwanderer Seume hat diesen Punkt entschieden aufgefaßt.

„Dießmal habe ich nur den kleinsten Theil zu Fuß gemacht; ungefähr nur 150 Meilen. Lieber wäre es mir

gewesen und auch besser, wenn meine Zeit mir erlaubt hätte, das Ganze abzuwandeln. Wer geht, sieht im Durchschnitt anthropologisch und kosmisch (von Menschen und Welt) mehr, als wer fährt. Ueberfeine und unfeine Leute mögen ihre Glossen darüber machen nach Belieben; es ist mir ziemlich gleichgültig. Ich halte den Gang für das Ehrenvollste und Selbstständigste in dem Mann, und bin der Meinung, daß Alles besser gehen würde, wenn man mehr ginge. Man kann fast überall bloß deshalb nicht recht auf die Beine kommen und auf den Beinen bleiben, weil man zu viel fährt. Wer zu viel im Wagen sitzt, mit dem kann es nicht ordentlich gehen."*) Das Gefühl dieser Wahrheit scheint unaustilgbar zu sein. Wenn die Maschine stecken bleibt, sagt man doch immer noch, als ob man sehr thätig dabei wäre: „es will nicht gehen." Wenn der König ohne allen Gebrauch der Füße sich in's Lager bewegen läßt, thut man ihm doch die Ehre an und spricht: „er geht zur Armee, mit der Armee." Sogar wenn eigentlich nicht mehr vom Gange die Rede sein kann, behält man zur Ehrenbezeigung**) immer noch das wichtige Wort bei und sagt: „der Admiral geht mit der Flotte und sucht den Feind auf." Wo die Hoffnung aufhört, spricht man: „es will nicht mehr gehen."

„Es gehe wie es gehe,
Dein Vater in der Höhe
Weiß doch zu allen Sachen Rath."

Das heißt: es mag auf meine Lebenskraft eindrin-

*) Man achte darauf, wie das Sinnliche sogleich in's Begriffliche überschlägt. Der Leidende zeigt durch seinen gebückten schwankenden Gang, daß es „schlecht mit ihm geht."

**) Der Grund liegt tiefer, wie wir oben gezeigt. In Süddeutschland gebraucht man „gehen" geradezu statt „fahren."

gen, was da will, um sie zu schwächen, zu beugen, den selbständigen Gang niederzudrücken: es wird mich die Hülfe Gottes doch aufrecht erhalten, in allen Bedrängnissen mir Kraft verleihen. — Wir kommen auch hier wieder von der äußeren Erscheinung auf den inneren Grund, der in ihr angeschaut wird. In dem: „es komme, was da wolle, oder wie es wolle," liegt das von Außen an das menschliche Leben herantretende, es bestimmende und lenkende Geschick; in dem: „es gehe, wie es wolle," der aus dem Subjekt selber sich ergebende Verlauf des Lebens, der Erfolg desselben ausgesprochen, der Grundbedeutung der beiden Verba gemäß: die Bewegung an das Subjekt heran, und von diesem ausgehend.

Tragen. Zur Unterlage dienen, aber als lebendige Basis, — da die sprachliche Anschauung nichts Todtes, bloß Mechanisches, kennt, — als eine wirksame Kraft. In dem Satze: „die Säule trägt das Haus," ist nach der ursprünglichen Anschauung die Säule ein Lebendiges, das die Last und den Druck des Hauses empfindet, und indem es der drückenden Last die eigene Widerstands- (Trag-) Kraft entgegensetzt, jene überwindet. Das Atlasgebirge, worauf der Himmel ruhete, ward den anschauenden Griechen zu einer „tragenden Person".*) Weil die

*) „Der Atlas trägt den Himmel" — dieser Ausdruck ist recht eigentlich zu verstehen. Ohne das hohe Gebirge, das den Himmel zu stützen scheint, würden wir die Höhe des Himmels gar nicht anschauen können. Der Berg trägt wirklich den Himmel, denn er hält denselben für unsere Vorstellung in die Höhe. Ohne den Berg würde der Himmel fallen, d. h. er würde optisch von seiner Höhe herabsinken und erniedrigt werden.

(Vergl. die „Zerstreuten Bemerkungen über verschiedene ästhetische Gegenstände" von Schiller.)

lebendig wirksame Kraft in dem Worte von der Sprache niedergelegt ist, so wendet sie dasselbe in dieser Bedeutung bloß an, wenn sie spricht:

„der Baum trägt Frucht,"
„das Kapital trägt Zinsen,"
„das Land trägt einen heitern Charakter,"

und will damit ausdrücken: der Baum bringt die Früchte hervor, indem er ihnen zur Grundlage dient, auf der sie gleichsam ruhen, — das Kapital ist die lebendig wirksame Unterlage der Zinsen, aus der sie hervorgehen. — Das Land trägt den Charakter nicht als etwas Zufälliges, ihm äußerlich Angehängtes, sondern als ein aus seiner Natur Entspringendes, nothwendig mit ihm Verbundenes; — das Land wird zu einem lebendigen Wesen und producirt den „Charakter".

Wachsen. Im Wachsthum einer Pflanze schauen wir die Entwickelung ihrer innern Kraft räumlich und zeitlich; das „Größer- und Stärkerwerden" ist wesentlich eine Zunahme, intensive Verstärkung der Kraft. Das Kind wächst — der Baum — der Fluß — das Feuer — der Haß wächst.

Ziehen. „Halb zog es ihn, halb sank er hin." — Aus dem Wasser wirkte eine Kraft auf den Fischer, ein Etwas, das den Fischer zu sich heranbringen wollte; halb wollte er selbst hinabsinken in die spiegelhelle Fluth, folgte er dem eigenen Triebe, halb folgte er der Lockung des Meerweibes, das zu ihm sprach, folgte er einem von Außen kommenden Reize. Also: eine Kraft a wirkt auf das Ding b, und dieses folgt der Richtung, die ihm a vorschreibt. Da a und b von einander getrennt sind, so muß sich b dem a nähern, sobald letzteres auf jenes wirkt, das also einen Weg, eine Linie zu beschreiben hat,

um sich mit a zu vereinigen. Diese Bewegung in der Längsrichtung und das Folgen einer überwiegenden Kraft ist das Allgemeine in der besondern Anschauung des „Ziehens.“

Das Pferd zieht den Wagen.
Die Vögel ziehen nach Süden.
Der Draht wird gezogen.

In allen drei Beispielen ist eine der Länge nach ausgedehnte Bewegung, hervorgerufen durch eine den Gegenstand an sich heranbringende — „anziehende“ Kraft; der Wagen, als das passive Objekt, muß dem Pferde, als dem aktiven Subjekte (der thätigen Kraft) folgen; — die Vögel folgen einer in ihnen selber sich offenbarenden Kraft, dem Naturtriebe, sind darin zugleich aktiv und passiv, und das Prädikat „ziehen“ ist ein verbum neutrum. Der Draht kommt erst durch die „ziehende Kraft“ zu Stande, ist ein Produkt derselben, erzeugt sich, indem er der Kraft nachgiebt.

Der Gärtner zieht den Baum.
Die Mutter zieht das Kind.
Gott zieht den Menschen zu sich heran.

Der Gärtner wirkt mit seiner Kraft auf die Kraft des Baumes also ein, daß diese sich nach seinem Willen entwickelt, seiner Absicht Folge leistet, nicht sich selber überlassen bleibt. Der Baum wird gezogen, der Länge nach ausgedehnt, weil er zur Entwicklung gebracht wird. — Die Mutter zieht das Kind: sie bringt den Leib des Kindes zur Entwicklung durch körperliche Pflege, Nahrung, Reinigung ꝛc., aber auch den Geist, indem sie den ungebildeten Verstand, Willen ꝛc. des Kindes ihrer gebildeten Vernunft (der ziehenden Kraft) folgen heißt. Mit der Ausdehnung der leiblichen Kraft wird auch die geistige

„gezogen", ausgedehnt, stärker, intensiv erhöht und vergrößert. In dem „Aufziehen" und noch mehr in dem „Erziehen" wird noch stärker die Thätigkeit ausgedrückt, welche die unentwickelte Kraft emporhebt, in die Höhe zieht, dort zur leiblichen Größe und Stärke („groß ziehen"), hier zur sittlichen. Der Erzieher wirkt mit seiner Vernunft auf den Geist des Zöglings, um diesen so zu leiten, daß er das Ideal einer vollkommen entwickelten Kraft erreicht, oder ihm möglichst nahe kommt. Er, als der Repräsentant der gebildeten Vernunft, zieht die ungebildete Vernunft zu sich empor, und indem sie diesem Zuge folgt, wird sie gebildet, gleich wie die rohe Masse durch das Ziehen Gestalt erhält, sich entwickelt.

„Ziehen" ist verwandt mit „zeugen", „erziehen" mit „erzeugen"; letzteres heißt hervorbringen, an's Licht bringen, die Veranlassung werden, daß eine Kraft sich entwickelt und ausbreitet. Der Baum ist schon in dem Samenkorn, aber erst in der Entwicklung desselben wird er wirklich, kommt er zum Da-Sein. Die Eltern erzeugen das Kind, d. h. sie werden die Veranlassung, die Ursache, daß ein Menschenleben zum Da-Sein, zur Entwickelung gelangt: aber sie schaffen nicht wie Gott. Also heißt auch erziehen: ein schon vorhandenes Objekt so entwickeln, daß die in ihm angelegten Kräfte sich ausbreiten, zur Wirklichkeit gelangen. In der kindlichen Seele stecken schon die höchsten Gedanken des vernünftigen Geistes, aber nur ideell, noch nicht reell; sie kommen erst in der Entwickelung zum Dasein, werden erst im Laufe der Entwickelung zeitlich — verwirklicht (realisirt). Der Erzieher ist darum der geistige Vater des Kindes, der Erzeuger seiner Bildung.

In dem einfachsten Raumverhältnisse des Ziehens

liegt bereits das abstrakte Kausalverhältniß, wird bereits die wirkende Grundkraft angeschaut, und diese weiter geführt zur Idee des Lebens und seiner Entwickelung.

Von „ziehen" kommt „Zucht". Pflanzen und Thiere bedürfen als solche keiner „Zucht", die Natur übernimmt dieß Geschäft: sie wachsen und gedeihen von selber. Anders ist dieß aber mit denjenigen Pflanzen und Thieren, die wir aus ihrem natürlichen Zustande herausgerissen, deren natürliche Kräfte wir durch Kunst höher entwickelt, die wir zum menschlichen Leben in ein Verhältniß gesetzt haben. Da ergiebt sich alsbald der Gegensatz von „roh, wild" und „gebildet (kultivirt), zahm" 2c. Der Mensch nimmt die rohe Naturkraft in Zucht, d. h. er leitet ihre Entwickelung seinem Zwecke gemäß; sie folgt nun nicht bloß mehr ihrem ersten, ursprünglichen, dem Naturgesetz, sondern dem Gesetz des Menschen, der Vernunft, wird ein Organ derselben und eben deshalb veredelt. Der Mensch, seinen Naturtrieben überlassen, würde blindlings diesen folgen, bliebe roh, wild, ein Thier. Die „Zucht" reißt ihn heraus aus dem Zustande der Thierheit, indem die Vernunftkraft des gebildeten Menschen die rohe Naturkraft zu sich emporzieht, der letzteren ihr Gepräge aufdrückt, ihr zum Selbstbewußtsein verhilft. Die „Zucht" des Menschen ist also wesentlich moralische Bildung desselben, weil das organische Leben des Menschen wesentlich sittliches Leben ist — sie wird zur „Disziplin". Die Wildheit ist Unabhängigkeit vom menschlichen Sittengesetz, von der Vernunft, Disziplin ist Unterwerfung unter die Gesetze der Menschheit, d. h. unter die Vernunft. „Züchtig" ist derjenige, welcher beweist, daß er Zucht hat, d. h. daß er die sinnlichen Triebe (die rohe Natur) gelernt hat zu zügeln unter das Gesetz der Sitte (des

Geistes). So sehen wir in den Worten: „Bienenzucht, Pferde-, Schaf-, Baum-, Seidenzucht" dieselbe Grundbedeutung, dasselbe allgemeine, übersinnliche Moment walten, wie in Kinder-Zucht. Und weil die „Zucht" in dem Brechen des natürlichen, sinnlichen Willens besteht, dieß aber oft Strafe, „Züchtigung" erfordert, so spielt wieder das spezielle Moment des „Strafens" in den Begriff des Wortes hinein; wie in „Zuchthaus", „Züchtigen", „Züchtling". Man vergleiche:

„Ein schönes Weib ohne Zucht (allgemeinere Bedeutung) ist wie eine Sau mit einem goldenen Haarbande." (Spr. 11, 22.)

„Wer sein Kind in der Zucht hält (allgemeine Bedeutung, in die bereits die besondere „Strafe, Züchtigung" hineinspielt), der wird sich sein freuen." (Sir. 30, 2.)

„Wer seine Ruthe schonet, der hasset seinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, der züchtiget ihn bald." (Spr. 13, 24.)

„Hast du Kinder, so ziehe sie, und beuge ihren Hals von Jugend auf." (Sir. 7, 2. 5.)

Fassen. Etwas ergreifen und festhalten. Dieß kann nur geschehen mit einem gewissen Aufwande von Kraft. Diese bringt das „Gefaßte" unter die Herrschaft, vereinigt es mit sich selber; sobald die „fassende Kraft" nachläßt oder zu wirken aufhört, fällt auch das „gefaßte Object" wieder von ihr ab, als ein fremdes, ihr nicht mehr Unterworfenes. Wenn ich ein Messer „fasse", d. h. mit der Hand ergreife und festhalte, so füge ich die Fähigkeit, Kraft, Wirksamkeit des Messers der Kraft rc. meines Armes bei, verleihe sie dieser, einverleibe sie ihm. „Der Knabe hat die Regel gefaßt" — er hat sie mit der Kraft seines Geistes ergriffen und dieser einverleibt, mit ihr verschmolzen; läßt die geistige Kraft nach, so entfällt die Regel

wieder dem Geiste, wie das Messer der Hand; ist die „Fassungskraft" zu schwach, so geht die Regel gar nicht ein in den Geist, bleibt für diesen ein fremdes Objekt. „Der Stein ist in Gold gefaßt" — das Gold hat den Stein ergriffen und mit sich verbunden, so daß er nun zu ihm gehört, nicht mehr von ihm los kann. Wenn wir Jemanden umarmen, umfassen, so drücken wir ihn an unser Herz, um dadurch auszudrücken, daß wir sein Wesen ganz mit dem unsrigen verschmelzen, daß wir eng verbunden sein und bleiben wollen.

„Er hat den Knaben wohl in dem Arm,
Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm."

Der Vater knüpft die Widerstandskraft des Kindes an die seinige, macht es dadurch zu einem Theile von sich selber, um desto sicherer zu sein, daß es ihm nicht genommen wird.

„Die Fassung" — verlieren, wieder gewinnen: die Fähigkeit, die Außenwelt richtig zu fassen, und Sich selber fest zu halten. Der Mensch muß mit der Kraft seines Geistes Sich selber als Objekt festhalten im Selbstbewußtsein, und wo diese Kraft nachläßt, läßt er Sich selber fallen, giebt er Sich selber auf, verliert Sich, und damit auch die objektive Welt.

Begreifen. Im sinnlichen Begreifen liegt schon das übersinnliche „Erkennen"; das Begreifen ist der Anfang des Erkennens. Das über den ganzen Körper verbreitete Gemein-Gefühl findet in den Fingerspitzen seinen Ausgangspunkt; diese sind die Fühlhörner, mit denen wir in die Außenwelt hinausgreifen, um sie einzuführen in den Geist, d. h. zum Bewußtsein zu bringen. Wir müssen überall einen Körper erst betasten, wenn wir seine Natur erfahren, einen „Begriff" von ihm gewinnen

wollen; das geistige Begreifen ist nur möglich durch das leibliche. Mit dem Auge sehen wir bloß farbige Flächen, aber die Körperlichkeit, die besondere eigenthümliche Beschaffenheit, das materielle Objekt, kann das Auge nicht sehen, das muß der Finger betasten. Wir sehen nur darum Körper um uns, urtheilen mit dem Auge über ihre Beschaffenheit rc., weil wir sie zuvor begriffen haben. Das Ohr giebt uns zwar Kunde von Dingen außer uns, aber keineswegs einen Begriff dieser Dinge. Wer das erste Mal eine Trompete blasen hört, kann sich durchaus nicht vorstellen, was das für ein Ding sei, das auf ihn wirkt; bekommt er es zu Gesicht, und hat er noch nie ein Metall befühlt, so hat er immer noch keine Vorstellung von der Natur dieses Instruments, denn dem Auge wäre es gleich, wenn man eine Trompete aus Holz oder Papier mit gelber Farbe angestrichen hätte. Erst durch das Befühlen erhalten wir einen Begriff von der Substanz, dem wirklichen Sein des Dinges, darum ist der Tastsinn der Fundamentalsinn für alle übrigen Sinne, für das gesammte Erkennen. Indem wir den Körper begreifen, d. h. seine Oberfläche betasten, ergreifen wir ihn, bringen wir ihn in unsere Gewalt, physisch und geistig; nun erst, wenn wir unmittelbar mit dem Objekte uns in Verbindung gesetzt haben, erhalten wir die Vorstellung einer objektiven Außenwelt*), und erst durch diesen Gegensatz zum fühlenden Subjekt erwacht das Bewußtsein des Ich. Dieses erkennt das, was es als Objekt sich äußerlich vorstellte, zugleich

---

*) Dem Auge ohne den Tastsinn würde sich die Kugel als eine runde Fläche darstellen; das im Tasten noch ungeübte Kind greift nach dem Mond, weil es ihn eben so nahe auf der Netzhaut hat, als das Stubenlicht.

als seine Vorstellung, findet in sich die Einheit in der Mannigfaltigkeit jener sinnlichen Eindrücke, welche der Gegenstand auf den Geist gemacht hatte, und dieser begreift zum zweiten Male den Gegenstand, indem er denselben denkt, den Begriff des Dinges als seinen Begriff weiß, die wahre Substanz des Dinges, den Geist, findet und greift. Wie durch das sinnliche „Begreifen" die Seele sich mit dem Dinge eins macht, so ist im geistigen „Begreifen" wiederum Einheit, während im Anschauen und Vorstellen das Objekt als ein Anderes, Getrenntes, dem Subjekt gegenübersteht. Darum müssen Auge und Ohr ergänzt werden, weil sie die Gegenstände von dem Sinn entfernt auffassen; das Tasten muß an das Objekt unmittelbar heran, d. h. ohne Vermittelung eines Mediums, wie die Luft oder das Licht. Hier ist zugleich der subjektive Eindruck, die Empfindung, das Gefühl des Objekts, die Wahrnehmung des Anderen. So ist im „Begriff" die eigene Thätigkeit des Begreifens zugleich die Erzeugung des Objekts, des Begriffs von dem Dinge. Schmecken und Riechen sind die subjektiven Sinne, denn durch die Affektion der Zungen- und Nasennerven merken wir mehr auf die Veränderung, die in unserem Subjekt vorgeht, als auf den Gegenstand, der sie hervorbringt. Darum lehren uns diese Sinne die Dinge eigentlich nicht oder wenig kennen. Beim Hören und Sehen merken wir weniger oder gar nicht auf die Veränderung in unserem Auge oder Ohre, sondern auf das Objekt, das den Eindruck verursacht. Im Begreifen aber ist Einheit des Subjekts und Objekts. Wem die Kraft fehlt, das Objekt nahe an das Subjekt heranzubringen und beides zu verschmelzen, von dem sagen wir: „Er begreift schwer." In dem sinnlichen Akte des Begreifens liegt die Anschauung

des reinen Denkens, der philosophische und psychologische Begriff des Denkprozesses in concreto ausgedrückt; darum ist das Wort allgemeine Bezeichnung für Erkennen überhaupt. „Ich begreife nicht, warum er das gethan hat.“ — „Ich begreife“ — sagt man, wenn die Entwickelung eines Anderen dem Geiste klar wird, und man sagt damit mehr, als mit dem „Ich verstehe, sehe ein, kenne“ —; denn man will den Prozeß der innigen Vereinigung des Erkenntniß-Objektes mit dem erkennenden Subjekte zu verstehen geben. Wie mit dem „Begreifen“, als dem Anfange des Erkennens, zugleich das Wahrnehmen und Empfinden des Objekts verbunden ist, so auch mit dem Begriff, als der obersten Stufe des Denkens; die Wahrheit wird da zugleich erkannt und gefühlt. Hegel, der mit tiefem Sinne hinabstieg in die Schachte und Goldminen unserer Sprache, und für seine philosophische Terminologie manchen kühnen und gelungenen Griff gethan hat, nahm sehr glücklich das Wort „Begreifen“ für die oberste Stufe des Erkennens, das reine Denken. Keine Sprache ist aber auch so rein ausgeprägt in sinnlichen Bildern, wie die deutsche, denn keine hat das ursprüngliche Leben und Weben des Sprachgeistes, der zugleich anschauet und dichtet und philosophirt, so treu bewahrt. Wir würden sehr gründliche und zugleich sehr praktische Philosophen werden (weil wir vor abstrakten Schwindeleien bewahrt blieben), wenn wir konsequent darauf ausgingen, in der sinnlichen Bedeutung der Worte unserer Sprache die übersinnliche Bedeutung zu finden. Alles Philosophiren, wie alle geistige Bildung überhaupt, besteht ja bloß darin, den Geist in der Körperwelt zu fassen und festzuhalten — zu ergreifen und zu begreifen.

Verhältnißwörter.

Wir haben schon mehrfach darauf hingewiesen*), daß wenn unsere, die moderne, Sprache die Dinge der natürlichen und sinnlichen Welt nicht mehr wie die antike als Götter-Individuen in bestimmt abgegrenzter Gestalt in der Vorstellung menschlicher, vernünftiger Wesen auffaßt, es doch im Wesen des Sprachgeistes liege, auch dem sogenannten „todten Sein" nicht minder als den abstraktesten „Gedanken-Dingen" eine lebendige Seele zu geben, und sie in individueller Gestalt anzuschauen; und daß gar kein Sprechen möglich ist, ohne die geistige, lebendige Einheit, die in jedem Dingnamen ausgedrückt ist, die als Subjekt die verschiedenen Prädikate in sich trägt, aus welcher Einheit die verschiedenen Thätigkeiten, Eigenschaften, Zustände hervorgehen, oder auf welche sie einwirken, so daß sie wie von einem lebendigen Wesen empfunden werden.

Wenn wir sagen: „die Blüthe bricht hervor", so machen wir durch das Prädikat das Subjekt zu einem thätigen, lebendigen Dinge, zu welchem sich das Prädikat verhält wie Wirkung zur Ursache. Wir sprechen zwar nicht mehr von einem Gotte des Todes; aber die Vorstellung „Todes-Engel" liegt noch immer ganz nahe, auch wenn das thätige Individuum nicht genannt wird; ja diese Vorstellung muß zum Grunde liegen, wenn wir sagen: „der Tod hat ihn von allen Schmerzen befreit" — denn ein solches Prädikat kann nur von einem lebendigen Einzelwesen gesagt werden. Eben darum sprechen wir noch fort und fort: „der Tod pochte an seine Thür",

*) Das psychologische Studium des Volksschullehrers 2c. S. 121 ff.

weil wir unwillkührlich und ohne es auszudrücken den „Freund Hain“ substituiren. Wenn wir sprechen: „ein Freund der Geschichte, die Macht der Wahrheit, Schönheit ꝛc.“ — legen wir dem abstrakten Begriffe immer noch eine Person, eine Göttin, Muse ꝛc. zum Grunde, verkörpern in ähnlicher Weise wie die Alten die Idee zu einer Minerva, Klio, Venus. Wenn wir sagen: „die Macht in Händen haben“, betrachten wir noch immer das abstractum „Macht“ als ein Objekt der Anschauung, als ein Individuum, das sein Symbol etwa im Schwerte, Szepter oder Blitz des Jupiter findet.

Indem sich also der anschauende Sprachgeist die Welt in lebendige Einzelwesen gesondert gegenüber stellt, kann er auch die Dinge nicht gleichgültig nebeneinander stehen lassen, sondern muß sie sich, als in *lebendiger Wechselwirkung stehend*, als *aufeinander wirkend*, vorstellen. Da ferner das gegenseitige Verhältniß belebter Dinge nur das ihrer Thätigkeit sein kann, so müssen die einen als die Thätigkeit entwickelnd oder bedingend, die andern als die Thätigkeit erleidend und durch sie bedingt vorgestellt werden. Das Verhältniß der Dinge bestimmt sich also nach der *Richtung ihrer Thätigkeit*, welche, da sie, von den einen ausgehend und zu den anderen übergehend, sinnlich angeschaut wird, das räumliche Verhältniß zugleich zu einem zeitlichen und kausalen macht, denn das räumliche „Woher?“ führt jederzeit zu dem *Grunde* einer Thätigkeit.

Wenn die grammatische Abstraktion in der ausgebildeten, entwickelten Sprache zwischen *bloß* räumlichen Dimensionsverhältnissen („an Jemand rühren“), Richtungsverhältnissen („an Jemand schreiben“) und Kausalverhältnissen („an Jemand Aergerniß nehmen“) die verschiedenen

Digitized by Google

Bedeutungen des „an“ unterscheidet: so darf man sich doch diesen Unterschied und diese Abstufung nicht also in der lebendig sich erzeugenden Sprache denken. Der „von dem Baume herabgefallene Apfel“ war für die erste Anschauung zugleich der vom Baume erzeugte (Kausalverhältniß), von dem Baume herkommende (Richtungsverhältniß), mit dem Baume vereinigt gewesene (Ortsverhältniß). Wir, die wir mehr im abstrakten Denken heimisch sind, als unsere Altvordern, nehmen gewissermaßen die eine Präposition zu verschiedenem Zweck, als wäre sie ein verschiedenes Wort, und denken nicht mehr daran, daß schon im Wörtchen „von“ von Anbeginn der casus genitivus steckt, d. i. der „erzeugende“ Fall. Sage ich: „das Haar **des** Bibers, die Blätter **des** Buches“ so bezeichne ich das im Genitiv stehende als den Grund des durch den Nominativ genannten Dinges, als das Bewirkende, Bedingende, den thätigen Träger; die „Blätter des Buches“ als Theil desselben, durch dasselbe bedingt, wegen desselben da, von demselben gleichsam hervorgerufen und erzeugt, wie die Haare durch den Biber, von demselben als ihrem lebendigen Grunde getragen werden. Indem wir sagen: „die Haare vom Biber“ drücken wir durch das räumliche Verhältniß das kausale, durch die Präposition den casus genitivus aus. Die Franzosen können ihren Genitiv nicht anders bilden, als durch die Präposition von (de le = du und de la) und sagen daher immer: „das Haar vom Biber, die Blätter vom Buche.“ Damit wollen sie aber keineswegs bloß das Ortsverhältniß ausdrücken. Das Lied „von der Glocke“ — die Glocke hat das Lied veranlaßt, hervorgerufen; sie ist nicht bloß der Gegenstand des Liedes, sondern auch der Grund desselben; sie wird besungen

(passives Objekt) und veranlaßt den Gesang (aktives Objekt). Die veranlassende Ursache ist freilich noch nicht die bewirkende (causa efficiens), und das Kausalverhältniß schimmert nur durch, während es ganz vorwaltet, wenn wir sagen: „das Lied von Schiller", und dann die räumliche Beziehung im „von" ganz zurücktritt. Aber auch im ersteren Falle steckt in dem „von" nicht bloß das passive „über die Glocke" (lat. de), sondern auch ein aktives a. Auch dann, wenn wir sagen: „er hielt über dieses Thema eine Rede", liegt in dem „über" zugleich das Ausbreiten über die ganze Oberfläche des Thema's, und das dynamische Verhältniß der Durchdringung des Gegenstandes, der keineswegs sich bloß leidend verhält, sondern die Kraft des redenden Subjektes herausfordert, sich als Thätiges dem Thätigen gegenüberstellt, um von dem Redner aus seinem starren, unentwickelten Zustande in Fluß gebracht, entwickelt zu werden. Wenn ich sage: „der Knabe springt über den Graben" — so ist der Knabe das thätige Subjekt, der Graben das die Thätigkeit erleidende Objekt; aber die Sprache kennt nichts Todtes, die Breite und Tiefe des Grabens wird von ihr vorgestellt als eine Macht, die sich der Sprungkraft des Knaben entgegenstellt und diese herausfordert, damit sie sich als die stärkere bewähre. Man denke an Zusammensetzungen, wie: „überwinden, überkommen, überraschen, überheben, übertreffen," welche alle mit dem „Oben" die stärkere Kraft bezeichnen, welche eine minder starke zum „Erleiden" zwingt.

Wir können die Verhältnißwörter nur dann recht verstehen, wenn wir den Sprachgeist verstehen, der die Dinge als thätige Individuen in ein Verhältniß setzt, und weil er sein Denken nur in der Anschauung

hat, den Ausdruck dieser Anschauung, nämlich das Wort, auch fähig macht, zugleich das räumliche, zeitliche und kausale Verhältniß zu bezeichnen.

Wir wollen von dem angedeuteten Gesichtspunkte aus noch einige Verhältnißwörter betrachten.

In.

Es bezeichnet dieses Verhältnißwort dasjenige Verhältniß, wo ein Ding vom andern umschlossen ist, den Raum desselben theilt, also das Verhältniß des Enthaltenseins. „Enthalten" heißt „in sich halten" (fassen). Wenn ein Ding das andere enthält, so muß es solches mit seiner Kraft fassen und halten; indem a von b eingeschlossen, umfaßt wird, tritt a in die Lebenssphäre von b, nimmt Antheil an seiner Existenz, wird von ihm beherrscht.

Gehen wir vom Sinnlichsten aus.

„Ich wohne in einem steinernen Haus,
Da lieg' ich verborgen und schlafe,"

— so läßt Schiller den „Funken" sprechen. Der Funke ist vom Steine als seinem Gehäuse umfangen, aber er steckt darin nicht bloß räumlich, sondern dynamisch, als die lebendige Kraft des Steines, der den Funken hervorbringt. In der räumlichen Anschauung des Wohnens liegt schon die geistige des Kraftverhältnisses; so sprechen wir: „in dem Leibe wohnt der Geist, in dem Kopfe stecken Ideen 2c." Sagen wir:

„Lustig zogen die Soldaten in die Schlacht",
„Hoch schwebte der Adler in der Luft",

so wird die Schlacht sinnlich vorgestellt als ein Gefäß, das die Soldaten einschließt; der Vogel wird von der Luft umfangen, ihrem Raume einverleibt. Aber weder

die Luft noch die Schlacht ist ein bloßer Raum, sondern die Schlacht wird angeschauet als ein lebendiges Einzelwesen, das den Soldaten in sich hält, ihn faßt, damit er sich als Glied (Organ) daran lebendig betheilige. Der lustig in die Schlacht ziehende Soldat hat Muth; er zieht aus zum Schlagen, in den Kampf, um zu kämpfen. „Er stürzte sich in die Schlacht, wo sie am heftigsten entbrannte." — Da haben wir gleich das lebendige Individuum, das nicht bloß Raum ist. Gleicherweise ist auch die Luft für den Vogel nicht ein bloßer Raum, sondern das Lebenselement des Luftthieres, für welches die Luft die Bedingung der Fortbewegung (des Fliegens) ist, und die als Kraft der Flugkraft des Vogels gegenübersteht, damit letztere einen Theil der ersteren bilde. Die Luft hält den Vogel, faßt ihn, trägt ihn.

„Er geräth in Zorn."

„Er kann sich im Zorne nicht mäßigen."

Das Subjekt geräth in den Raum eines Objektes, das wir „Zorn" nennen, und das die Sprache sich wie ein Gefäß veranschaulicht, welches den Zornigen aufnimmt. Aber wiederum ist das Objekt nicht bloß das hohle, indifferente Gefäß, sondern es faßt den eindringenden Körper, beherrscht ihn, läßt ihn übergehen in sein Wesen. So lange das Subjekt im Zorne bleibt, von demselben umschlossen ist, kann es sich nicht mäßigen, denn es ist eben „das Zornige" geworden.

In dem Satze: „sie treten ein in das Zimmer" scheint „das Zimmer" bloß einen leeren Raum zu bezeichnen; aber wenn nicht die Anschauung dieses Gegenstandes als eines lebendigen Einzelwesens zum Grunde läge, würden wir gar nicht sagen können: „das Zimmer vermochte nicht alle die Eintretenden zu fassen."

Wenn wir sagen: „er brachte die Nacht in Angst und Sorgen hin“, so heißt das: er war von Angst und Sorge so um- (be-) fangen, daß er darin wohnte wie in einem Zimmer; die Angst schloß ihn ein in ihren Raum, d. i. in ihr Wesen. Die Sprache stellt die Angst vor wie ein lebendiges Einzelwesen, das den Menschen ergreift, packt, ihn heimsucht, wieder von ihm weicht und abläßt, im letzteren Falle tritt der Mensch aus der Atmosphäre der Angst, die ihn zuvor umhüllte.

„Der Gesandte kommt im Namen des Königs“ — er hat sich in den Namen des Königs eingehüllt, ist von ihm umschlossen, erhält durch ihn das Ansehen und die Würde eines Königs, denn: indem er von dem Namen des Königs eingefaßt wird, erhält er auch Theil an dem Wesen, das der Name birgt.

„In allen meinen Thaten
Laß ich den Höchsten rathen.“

— Die Thaten sind der Raum, worin sich der Mensch bewegt, aber nicht bloß äußerlich gedacht, sondern das Lebenselement, worin der Mensch sein Wesen offenbart, indem es in der That aufgeht, in dieselbe aufgelöst wird.

Weil die Anschauung jedes Objekt als Raumgröße hinstellt, so wird auch die Zeit am Raum und vermittelst desselben angeschaut. Wir sagen: in der Jugend, im Alter, weil wir die Zeit als eine Raumgröße vorstellen, als einen ausgedehnten Platz, welcher das Leben des Jünglings oder Greises einschließt, auf dem sich das Leben bewegt. In dieser Raumvorstellung liegt aber der Begriff der Alles in sich fassenden, in ihren Raum einschließenden Zeit, und da diese als ein stetig Fließendes, als ein Werden gedacht werden muß, so muß das, was

sie in sich faßt, auch zum Fluß und Werden, d. i. zur Entwickelung sich bequemen. Das „Leben in der Jugend" ist das sich entwickelnde jugendliche Leben.

Aus.

„Aus" ist der Gegensatz des „In", insofern es sich dazu verhält wie die Bewegung zur Ruhe. So lange a vom b umschlossen war, so lange befand sich, wie wir sahen, auch a in der Gewalt des b, trug sein Wesen an sich ꝛc.; macht sich a von der Gewalt des b wieder frei, so tritt es zwar heraus aus der Atmosphäre oder dem Raume oder Elemente, wovon es eingeschlossen war, aber es trägt nun das Wesen, das es in dem b empfangen hat, an sich, legt Zeugniß ab von dem Orte, wo es gewesen, woher es entsprungen ist. Da nun, wie schon gesagt, das Verhältniß der Objekte das Verhältniß ihrer Thätigkeit ist, so deutet die Präposition „aus" jederzeit auf eine Thätigkeit, die von einer anderen herkommt, giebt also — da wir letztere die „Wirkung", erstere die „Ursache" nennen — in dem örtlichen Woher jederzeit auch ein kausales Warum. Denn es steckt in dem „Aus" immer noch das „In"; jenes ist nur das im Handeln, in der Bewegung offenbar werdende, sich aufschließende In. Wer „aus Haß" eine That begeht, war, ehe er handelte, bereits im Haß, von demselben eingenommen. Die That kommt also auch vom Hasse, trägt das Wesen des Hasses an sich, offenbart dasselbe, — gleichwie der weiße Mehlstaub den verräth, der in der Mühle gewesen ist.

„Aus tiefer Noth schrei' ich zu dir"

— der Betende ist in dem Raume der Noth eingeschlossen; indem er aus dem Zustande der Ruhe übergeht in

den der Bewegung, aus dem passiven Umschlossensein in das aktive Oeffnen des Raumes (wie der, welcher in ein Zimmer will, die Thür desselben öffnet, durch sein Hinausgehen aber zeigt, daß er im Zimmer war): so kann diese Thätigkeit keine andere sein, als die Offenbarung des Grundes (Zustandes), aus dem sie entsprungen ist, und wozu sie sich verhält, wie die Wirkung zur Ursache. Die Noth bewirkt das Schreien.

Wenn wir sagen: „er stammt aus Frankreich", so wollen wir damit nicht bloß den örtlichen Ausgangspunkt bezeichnen, sondern auch zugleich ausdrücken, daß ihn Frankreich erzeugt hat, sein Geburtsland sei. Er ist „aus Paris" = „ein Pariser."

„Aus der Wolke
Strömt der Regen;
Aus der Wolke ohne Wahl
Zuckt der Strahl!" } S. oben: „Quelle."

„Ich wohne in einem steinernen Haus,
Da lieg' ich verborgen und schlafe; } — Ruhe.
Doch ich trete hervor, ich eile heraus,
Gefordert mit eiserner Waffe." } — Bewegung.

Der „aus dem Steine" entspringende Funke offenbart die Kraft, das Leben des Steines, hat darin seinen Grund, ist die Wirkung einer vom Steine getragenen Kraft.

Außer.

Kommt die im Verhältniß des „aus" angeschauete Bewegung zur Ruhe, so daß sich der vom umschließenden „in" frei gewordene Gegenstand ruhig daneben postirt, so sprechen wir „außer". A ist im Hause — geht aus dem Hause — befindet sich außer dem Hause. Die

Beziehung auf das „in" dauert fort, aber es wird ein ganz neuer Kreis gezogen, der den ersten einschließt, während „aus" den aus dem Mittelpunkte Eines Kreises sich bewegenden Strahl bezeichnet.

„Die Dinge außer uns" liegen innerhalb eines Kreises, welcher den von uns selber gebildeten Kreis einschließt und umgrenzt; beide Kreise sind konzentrisch, die Dinge „in uns" sind der innere Kreis und also der kleinere. Die „Welt in uns" und „die Welt außer uns" ist Welt, nur in zwei Kreise unterschieden, von denen einer den andern einschließt.

a) Außer den Prinzen des Hauses war Niemand im Rathe des Königs.

b) Außer einigen Papieren fand man nichts von Werth.

c) Außer seinem Diener mochte er Niemand um sich haben.

In a denken wir uns den Rath des Königs als einen Kreis, der nicht bloß die Prinzen, sondern auch noch andere Mitglieder einschließt. Der Begriff „Rath" bildet die Einheit, den größesten Kreis, aus dem sich zwei, ein größerer und kleinerer bilden: in den einen kommen die Prinzen, in den anderen Alles, was nicht Prinz ist.

Bei b kommen die werthvollen Papiere in einen Kreis, die Sachen ohne Werth in den anderen, und der größte Kreis, d. i. der Oberbegriff, der zu Grunde gelegt wird, ist: die gesuchten (nachgelassenen) Sachen überhaupt.

Bei c sind die herzutretenden Personen der Oberbegriff, die beiden in selbigem enthaltenen, darauf bezogenen Unterbegriffe: der Diener (der engere Kreis), die Nicht-Diener (der weitere Kreis).

„Der Witzige lebt wie ein gesunder Mensch mehr außer sich, der Humoristische ist gleich dem Kränkelnden mehr mit sich beschäftigt.“

Zwei Kreise: Weltbewußtsein, Selbstbewußtsein, beide jedoch nur Momente des Einen Bewußtseins. Das Selbstbewußtsein setzt ein Weltbewußtsein voraus, weist darauf zurück, und das Weltbewußtsein ist nur eine Art des Selbstbewußtseins, insofern es an der gegenständlichen Welt sich entwickelt. So ist in dem einfachen räumlichen Verhältnisse ein ziemlich komplizirtes logisches Verhältniß der Neben- und Unterordnung von Begriffen gesetzt. Denn in dem „außer“ liegt: 1) der Gegensatz des „in“, also ein „aus“ — der Gegenstand ist von dem umschließenden „in“ frei geworden oder als frei gedacht, hat nichts mehr damit zu schaffen; wird aber 2) noch immer auf den Raum, der ihn zuvor beherrschte, bezogen, und erweckt demnach 3) die Vorstellung einer gemeinsamen Einheit, worin der Gegensatz aufgeht. Sage ich:

„Ich bin außer Stande, ihm zu dienen“,

so spreche ich damit aus, daß ich vorher im Stande war, oder doch im Stande sein könnte, sollte, ihm zu dienen; nun aber mit dem verlorenen Standpunkte die Kraft verloren habe; der Dienst ist die gemeinsame Einheit, auf die sich das „im Stande sein“ und „nicht im Stande sein“ bezieht.

„Dieß Volk lebt außer aller Verbindung mit seinen Nachbarn.“

Es wird der Gegensatz aufgestellt von einem Zustande, wo es in der Verbindung lebte — leben könnte, sollte; die sämmtlichen Nachbaren sind die gemeinsame Vorstellung, woraus der Gegensatz sich ergibt.

Auf.

„Das Buch liegt auf dem Tische" — es berührt die Oberfläche desselben, drückt darauf. Der Tisch erleidet aber nicht bloß den Druck, sondern widersteht ihm, denn er trägt das Buch, bildet als thätiges Individuum die Grundlage. Es ist also die Wechselwirkung zweier als thätig gedachter Objekte, von denen eines über dem anderen, aber zugleich in wirklicher Berührung steht, so daß das räumlich höhere von dem tieferen als seiner Basis getragen wird. Ebenso wird in dem Satze: „die Früchte wachsen auf dem Baume" der Baum als tragendes, hervorbringendes Wesen vorgestellt.

„Setzet eure Hoffnung auf den Herrn"

— machet Gott zur Grundlage eurer Hoffnung, auf der sie ruhet, von der sie getragen wird, als ihrem lebendigen Grunde. Der Gegenstand, auf den wir einen anderen setzen, muß für denselben eine feste Stütze abgeben, also eine stärkere Kraft haben, um ihn tragen zu können; wird diese tragende, unterstützende Kraft dem getragenen Dinge entzogen, so fällt es; sein Oben, seine Höhe verdankt es der Unterstützung seiner Basis. Das Buch wird von dem Tische oben gehalten, die Früchte werden vom Baum, die Hoffnung wird von Gott aufrecht erhalten. Aber dennoch erscheinen die Wesen oder Dinge, auf die wir etwas setzen, oder auf denen sich etwas befindet, als passiv, insofern sie, von den Dingen in Anspruch genommen, affizirt werden, eine Thätigkeit, einen Druck erleiden. Wer auf dem Pferde sitzt, beherrscht dieses; wer auf dem Berge steht, hat denselben gleichsam überwältigt, macht ihn zum Schemel seiner Füße. Der, auf den wir unsere Hoffnung setzen, wird von uns in Anspruch genommen.

Da sich die Sprache die Folge der Zeitmomente sinnlich anschaulich macht, indem sie dieselben wie Raumgrößen übereinanderlegt (aufthürmt): so dient ihr das „auf" auch für die Bezeichnung des innigen Zusammenhanges in der Zeitfolge der Begebenheiten, Thätigkeiten ꝛc. „Ein Sieg folgte auf den andern" — sie häuften sich, lagerten sich übereinander, waren nahe aneinander gerückt, daß ihre Oberflächen sich berührten. Zugleich ist in dem äußeren Zusammenhange noch ein innerer kausaler angedeutet: ein Sieg erzeugt, fördert den andern, darum folgen sie auf-einander. Werden sie bloß äußerlich der Zeitfolge nach aneinander gereihet, so sagt man: „nach einander." Man vergleiche: „Auf den Regen folgt Sonnenschein;" „nach dem Regen scheint die Sonne." Man sagt: Auf eins folgt zwei, und nicht „nach eins" folgt zwei. Warum?

Vor.

Jedes Objekt, das vom Subjekt angeschaut wird (auf das wir unser Gesicht richten), steht vor uns. Das Verhältniß des Subjekts und Objekts ist aber auch hier ein gegenseitiges; da der Sprachgeist die objektive Welt belebt, so läßt er auch das Objekt an das Subjekt herantreten, auch dieses muß nahe rücken. Je näher der Gegenstand, desto lebendiger kann er auf das anschauende Subjekt wirken. So erklärt es sich denn leicht, daß, wenn die Sprache das lebendige Ergriffensein von einem Affekte, Seelenzustande ꝛc. ausdrücken will, sie ihn als Objekt vor das Subjekt hinstellt.

„Vor Angst zittern, vor Freude außer sich sein."

Die Angst tritt als Objekt in sinnlich lebendiger Gegenwart vor das Subjekt hin und bringt es zum Zit-

tern; die Freude steht leibhaftig vor dem Fröhlichen — so stark ist sie geworden — und zieht ihn aus dem engeren Kreise seines Selbstbewußtseins heraus.

Wenn wir sagen: „Er beugte sich vor der Ueberlegenheit dieses Geistes": so stellen wir den überlegenen Geist als eine Raumgröße vor das anschauende Subjekt. Aber eben diese Größe in ihrer lebendigen Gegenwart an das Subjekt herantretend imponirt demselben, ist keine räumlich, sondern moralisch wirksame Größe, welche Demuth, Bescheidenheit, Verehrung 2c. erzeugt. Wir sinken vor dem verehrten Gegenstande auf die Kniee, weil dieser auf uns wirkt, unsere Selbständigkeit momentan aufhebt, indem wir seiner Einwirkung uns hingeben. In diesem „örtlichen" vor liegt das „kausale" wegen. Wir sagen darum auch „vor Ehrfurcht zittern."

Indem wir die Zeitgröße räumlich auffassen, können wir auch unsere Thätigkeit vor sie hinstellen und mit dem lokalen „vor" das prius ausdrücken: „Er ist vor einer Stunde angekommen," die verflossene Stunde liegt hinter ihm.

Und weil da, wo mehrere gleichartige Wesen in gleicher Thätigkeit sich bewegen, dasjenige Subjekt, welches räumlich vor uns liegt, auch für den Erfolg, die Erreichung des Zieles besser gestellt ist, so ist erklärlich, wie das Ortsverhältniß auch zum Kraftverhältniß wird: den Vorrang behaupten, ablaufen, vorzüglicher sein 2c. — „Vor allen Dingen laßt uns wachsam sein" — in der Rangordnung der von uns zu entwickelnden Thätigkeiten geht die Wachsamkeit allen andern vor.

Mit.

Wie sehr die Sprache davon ausgeht, das unleben=

dige Sein zu beleben, zeigt sie auch darin, daß die Sache, welche wir als Werkzeug unserer Thätigkeit gebrauchen, von ihr als eine mit uns gleichberechtigte Person vorgestellt wird. Das „mit" bezeichnet zunächst das Verhältniß der Begleitung, ebendeßhalb aber nicht ein bloß räumliches Nebeneinander, sondern auch die Gemeinschaft der Thätigkeit von zwei oder mehr Individuen. „Mit Jemand spielen", „mit einander reden" 2c. — vice versa.

Selbst in dem Satze: „Ich schreibe mit der Feder" wird die Feder noch als ein selbstthätiges Individuum vorgestellt, das mit uns schreibt (wir sagen sogar: die Feder schreibt gut, schlecht, nicht), ganz so, als hätte sie gleichen Rang mit dem Schreibenden selber. Es arbeiten ja auch Person und Sache in Gemeinschaft an demselben Werke, und damit der dingliche (instrumentale) Mitarbeiter nicht zu gering geschätzt werde, erhebt die Sprache das „Werkzeug" zum Rang eines thätigen Einzelwesens empor, macht aber auch damit die Kraft des Werkzeuges recht anschaulich. Denn wenn wir „mit dem Messer schneiden", so ist jedenfalls das Messer Dasjenige, wodurch diese spezifische Thätigkeit allein zu verwirklichen ist.

„Mit den Augen sehen, mit den Ohren hören"

— Augen und Ohren sind die Werkzeuge des Sehens und Hörens, und doch auch selbstthätig mitwirkend, Seh- und Hör-Organe. Und wenn es heißt:

„Mit Schmerz habe ich vernommen" 2c.

so tritt hier zwar (wie schon der Wegfall des Artikels andeutet) der Begriff des individuellen Organs, mit welchem vernommen wird, zurück, aber es spielt doch auch hier der oben angeführte Grundbegriff der gemeinschaftlichen Thätigkeit, wie sie im örtlichen Nebeneinander und zeitlichen Zugleich sich äußert, in das psychische

Verhältniß der durch die Nachricht erzeugten Seelenstimmung) hinein: der Schmerz ist als Begleiter der Nachricht, Kunde 2c. in die Seele gezogen und hat Besitz von ihr genommen.

* *

*

Derselbe Uebergang aus dem Raum-Zeitlichen in's Kausale findet auch bei den Bindewörtern Statt. So wird — um gleich an das letzte Beispiel der Präposition „mit" anzuknüpfen, durch Zusammensetzung das begründende Bindewort: somit, mithin gebildet, an die räumliche die logische Zusammengehörigkeit geknüpft. Daher, darum, deßwegen gehen vom örtlichen Ursprung und lokaler Nähe zur logischen Begründung über. „Da regnet es (lokal hinweisend). Ich bleibe zu Haus" (Folge). „Da es regnet, bleibe ich zu Haus." Das temporale „wann" wird zum konditionalen „wenn", und die eine Bedeutung spielt in die andere hinein, in Sätzen wie: „Wenn er mir Nachricht gibt, (so) theile ich dir es mit." Nur dadurch, daß wir zu gleicher Zeit das Regnen und Naßwerden der Erde und die aus der Luft kommende Flüssigkeit auch lokal auf der Erde beobachten, kommen wir zu dem Kausalverhältniß: „Wenn es regnet, wird die Erde naß." Es schlummert in diesem „wenn" ein „wann" und ein „wo". Wo eine Wirkung ist, da muß auch eine Ursache sein — wenn eine Wirkung ist — weil eine Wirkung da ist, muß auch 2c. Alle unterordnenden Bindewörter sind auf Pronomina (relative und demonstrative), und auf Verhältniß- und Umstandswör-

ter in Zusammensetzung mit den Fürwörtern zurückzuführen, eben darum aber auch auf Orts- und Zeitverhältnisse, auf die sinnliche Anschauung der Dinge und ihrer Verhältnisse gegründet. Eine weitere Ausführung kann hier nicht gegeben werden; unser Zweck war nur, den Blick auf diesen Theil der Wortlehre zu richten und zu schärfen.

3.

Ueber „vaterländische“ Lesebücher für die Volksschule.*)

Mit Beziehung auf „das Vaterland“ von Curtman und das „vaterländische Lesebuch“ von Gude und Gittermann.

Die Zahl der deutschen Lesebücher, insbesondere derjenigen für die Volksschule, wird allgemach fast unzählbar. Obwohl nun diese Erscheinung einerseits sehr erfreulich ist, da sie von einem regen Eifer für die Sache zeugt und zugleich eine immer größere Vervollkommnung des Lesebuchs — dieser Encyklopädie der Wissenschaften und Kabinetsbibliothek deutscher Klassiker für den Volksschüler — in Aussicht stellt: so ist doch andererseits nicht zu verkennen, daß die Abfassung von Lesebüchern vielfach zu einem Geschäft subjektiver Willkür und unlauterer Gewinnsucht ausgeartet ist. Mancher Lehrer, dem nach seiner Ansicht Dieß und Jenes an einem vorhandenen Lesebuche nicht gefällt, entwirft flugs ein neues in der Aussicht, solches mindestens an seiner Schule absetzen zu können. Daher kommt es, daß oft bessere Lesebücher von schlechteren zurückgedrängt und niedergehalten werden. Und doch sollte, gleichwie der Fortschritt der Volksschule darin besteht, daß sie immer mehr als Eine und einige sich geltend

*) Päd. Monatsschrift 1851, 5.

macht, auch in den Lesebüchern für die Volksschule der Fortschritt sich darin erweisen, daß sie in dem Gedanken des Nationalen und Vaterländischen immer mehr zusammenkommen und, aus der bunten Musterkarte methodischer und unmethodischer Willkür sich herausarbeitend, zur Einheit und Freiheit gelangen. Aber du lieber Himmel! Der Gedanke nationaler Einheit und deutscher Einigkeit war nur ein süßer Traum, wie ihn der schlaftrunkene deutsche Michel zuweilen zu träumen pflegt, da der gute Bursche nicht ganz ohne Phantasie ist. Und so bleibt auch der pädagogische Gedanke eines Lesebuchs für die deutsche Volksschule ein schöner Traum phantasievoller Pädagogen. Erst dann kann von einem vaterländischen Lesebuche im vollen Sinne des Wortes die Rede sein, wenn wir eine wirkliche und wesenhafte deutsche Volksschule besitzen, und diese können wir nur dann haben, wenn wir eine Nation geworden sind. Vorläufig sind wir noch Hessen und Nassauer, Braunschweiger und Hannoveraner, Baiern und Preußen, sogar Bremer und Hamburger, und Deutschland ist — nach Metternichs klassischem Ausdrucke — nur ein geographischer Begriff.

Der Titel „vaterländisches Lesebuch“ ist übrigens noch der harmloseste und unverfänglichste; er stößt weder den baierschen noch den preußischen Patriotismus vor den Kopf, denn Jeder kann das Vaterländische nach seiner Weise deuten und auf sich beziehen. Am besten fährt dabei Preußen, das sich wenigstens aus dem winzigen Sedezformate deutscher Kleinstaaten zur anständigen Oktavausgabe eines europäischen Staates hervorgearbeitet hat, so daß ein preußisches Landeskind sogar keck sein Vaterland dem deutschen entgegensetzen darf und Preußenthum mit Deutschthum zu verwechseln sich erkühnt. Aber sehen

wir näher zu, so erblicken wir auch den Pfahl im preußischen Fleisch, auch dort ist ein „vaterländisches Lesebuch“ mit allerlei Fesseln geknebelt, die selbst den spezifisch preußischen Enthusiasmus einigermaßen theilen. Von dem großen Kurfürsten und Paul Gerhard nimmt ein katholisches Lesebuch in ganz anderer Weise Notiz als ein protestantisches, und die katholischen Kirchenfürsten in Rheinland und Westphalen möchten für die ihnen untergebenen Schulen von einem Magdeburger Lesebuche wenig stehen lassen, wenn sie mit ihrem Censurstift darüber entschieden. Ein Lesebuch ferner, das Luther und Melanchthon im protestantischen Sinne feiert, ist schon aus diesem einen Grunde aus den katholischen Volksschulen des preußischen Staates verbannt. Ist aber schon in den Theilen Zwietracht und Uneinigkeit, wie soll das liebe große deutsche Reich vom Belt bis zu den Tyroler Alpen am Nordrande Italiens sich einig fühlen? Wohl erzählt ihr in euren „nationalen“ und „vaterländischen“ Lesebüchern von dem biederen und tapferen Tyroler, aber dieser Tyroler ist zuerst Oesterreicher und dann erst Deutscher. Eure Lesebücher liest er nicht und darf er nicht lesen, der Luther ist ihm ein Ketzer, vor dem er sich bekreuzt, und der große Preußenheld Friedrich II. wird ihm als der Räuber geschildert, der einst eine schöne Provinz vom österreichischen Kaiserstaate abriß.

Uebrigens möchte ich um keinen Preis, daß der Tyroler oder Preuße, der Baier oder Würtemberger seinen Stolz, ein Tyroler oder Würtemberger zu sein, das preußische oder baiersche Selbstbewußtsein aufgeben sollte; inmitten deutscher Zerrissenheit und Zerfahrenheit ist noch der kleinste Punkt zu pflegen, der in der verschwommenen Flüssigkeit zum Krystallisationspunkte werden

kann, an welchen die Strahlen deutscher Vaterlandsliebe sich anschließen und von dem sie ausgehen. Nur soll und darf solch ein Partikular-Patriotismus nicht feindlich oder ausschließend dem deutschen Selbstbewußtsein sich gegenüberstellen, er soll von seinem besonderen Standpunkte aus immer Herz und Sinn offen behalten für das große Ganze, und neben der Heldengestalt Friedrich's des Großen auch eine Maria Theresia und einen Kaiser Joseph feiern, denn die große Kaiserin war auch eine deutsche Frau und der Kaiser, ihr Sohn, ein deutscher Mann im Innersten der Seele. Man kann ein guter Preuße sein, ohne aufzuhören ein guter Deutscher zu sein, und wer sein besonderes Vaterland wahrhaft liebt, der muß es eben als deutsches im großen ganzen Vaterlande lieben, das den Schwaben und Hessen, den Tyroler und Salzburger, den Baiern und Preußen umfaßt. Die Zeit des „Stockpreußenthums“ ist vorüber, wenn auch die neueste Wendung der Dinge das Gegentheil zu beweisen scheint, und die beiden polaren Gegensätze werden in Einem Punkte sich ausgleichen müssen, wenn sie mit dem deutschen Leben und Streben nicht ihr individuelles Leben selber aufs Spiel setzen wollen. Es wird freilich noch viel Donauwasser ins schwarze Meer fließen, ehe die deutschen Völker sagen können, sie seien eine Nation, und noch manche Konferenzen und Diplomatenkniffe werden dem frommen Glauben der Deutschen an eine künftige Größe und Herrlichkeit Hohn sprechen. Aber wir wollen deßhalb nicht kleinmüthig verzweifeln — wir wollen den Heller ehren, um den Thaler zu gewinnen, und wer beharrt bis an's Ende, dessen Streben wird auch gekrönt. Thue nur Jeder an seiner Stelle das Seine, in reiner Liebe zu seinem Vaterlande, so wird das freudige Zu-

sammenwirken vieler und selbst der kleinsten Kräfte doch von großer Wirkung sein. Und eben deßhalb begrüße ich freudig jede nationale Strebung in unserer Pädagogik, die deutschere Erziehung und den deutscheren Unterricht, der einen Zopf nach dem andern ablegt, um der Triebkraft deutscher Natur und Gesundheit Raum zu geben.

Auch die im nationalen Sinne verfaßten Lesebücher legen ihr Scherflein auf den Altar des Vaterlandes nieder, und dieses Scherflein ist keineswegs unbedeutend. Wir Deutsche haben in politischen Dingen schlechte Naturanlagen, wir haben da nichts „von Gottes Gnaden", sondern müssen uns Alles erst mühsam auf dem Wege des Denkens, das nur zu oft mit den Dingen selber in Widerspruch geräth, erobern. Bei uns kommt die Reflexion vor der That, bei andern Völkern entwickelt sich die Theorie aus der Praxis. Auch unsere nationale Erziehung in Schule und Haus ist überwiegend theoretisch und die Schule wird vom Leben im Stich gelassen. Nun wohlan! machen wir bis auf bessere Zeiten die Schule zum Leben, d. h. lassen wir die jungen Herzen erglühen in der Anschauung unserer nationalen Heroen und der Lichtpunkte unserer deutschen Geschichte, führen wir auch die Volksschulen zu unseren kräftigen volksthümlichen Sängern und erläutern wir ihnen das Lesebuch nicht allein mit dem Verstande zu Gunsten eines abstrakten Schematismus grammatischer Regeln, sondern auch mit dem Gemüth zu Gunsten deutscher Vaterlandsliebe und nationalen Sinnes.

So weit sind wir nun doch in unserer pädagogischen Praxis gekommen, daß ein Lesebuch, sei es nun für die Volksschule oder für höhere Schulanstalten bestimmt, nichts mehr taugt, wenn es nicht den Sinn für das

deutsche Vaterland, seine Nation und Geschichte, erweckt und belebt. Damit soll nicht gesagt sein, als dürfe ein vaterländisches Lesebuch nichts bringen als das unmittelbar Vaterländische. Der christliche Geist hat seine Heimath in Palästina, und Bilder aus dem heiligen Lande sind also keineswegs ausgeschlossen. Es wird aber auch das Natur- und Kulturleben unseres deutschen Volkes um so mehr zum Verständniß gebracht, als wir es in Gegensatz stellen zum Ausländischen, und an diesem Gegensatze messen lernen. Nur in wenigen gehobenen Volksschulen kann dem Schüler ein besonderer Leitfaden zur Geographie und Geschichte in die Hand gegeben werden, und das Lesebuch muß dafür einigen Ersatz bieten in der Mehrzahl unserer Volksschulen. Aber selbst in dem Falle, daß der Volksschüler noch ein Lehrbuch in Händen hätte, soll doch das Lesebuch nicht trockene Paragraphen und Abrisse, sondern lebensvolle Bilder geben, die ein Ganzes vor die innere Anschauung stellen und zugleich Phantasie und Gefühl ergreifen. Alles, was das Lesebuch mittheilt, soll ästhetisch werthvoll sein und den Sinn für die schöne Form entwickeln helfen.

Das Schriftenthum unseres Volkes ist schon längst nicht mehr auf die sogenannte „schöne Literatur“ beschränkt; wir haben jetzt auch in Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und selbst in der Naturlehre Muster schöner Schreibart, die zugleich so klar und durchsichtig gehalten sind, daß sie auch dem reiferen Knaben oder Mädchen und allen nicht gelehrten Lesern zugänglich sind. Von diesen soll das Volksschullesebuch das Populärste wählen, und zwar so, daß die gelugnene Form nicht wieder durch „Ueberarbeiten“ verwässert und zertrümmmert wird. Wenn in dem Lesebuche von Gude und

Gittermann in der Aufnahme einiger Stücke von Humboldt, Martius rc. allerdings zu hoch gegriffen ist für den Standpunkt unserer meisten Volksschulen, so ist doch im Uebrigen die ästhetische Form in ihrer individuellen Mannigfaltigkeit möglichst respektirt. In dem Curtmanschen Lesebuche ist der weltkundliche Theil zwar auch in anschaulichen Einzelbildern gegeben, aber mehr in der Weise des Lehrbuchs. Herr Curtman hat Alles selbst bearbeitet und dadurch seinem Lesebuche eine gewisse Eintönigkeit gegeben, die leicht ermüdet. Der Schüler aber soll, wie er in seinem Lesebuche einen Blick thun darf in den deutschen Dichterwald, auch im prosaischen Theil manche hervorragende Geister kennen lernen, die lebendig in die Bildung unseres Volkes eingegriffen haben und noch eingreifen. Die Individualität solcher Männer, die sich auch in den kleinsten ihrer Schriften abspiegelt, hat schon an sich etwas Bildendes und Erfrischendes, bringt aber auch in ein simples Lesebuch einen anregenden Wechsel.

Daß die religiöse Poesie ausgeschlossen ist, „weil sie dem Schüler bereits durch das Gesangbuch zugeführt wird," ist nur zu billigen, und Curtman hat Recht davor zu warnen, daß man das Heilige trivial mache. Weniger zu billigen ist, daß er die „Naturlieder" ausläßt, weil sie „durch den Gesangunterricht gegeben werden." Gude und Gittermann haben einige treffliche Gedichte dieser Art wie die „Tanne" von Freiligrath — ein echt deutsches Kerngedicht — herangezogen. Der auf die gegenständliche Anschauung gegründete naturkundliche Unterricht giebt dem Verstande, was des Verstandes ist; die Naturlieder geben der inneren Anschauung, was des Gemüthes ist, und solche Poesie ist auch in der Volksschule kein Luxus.

4.

Zur Lesebuchsfrage.*)

Mit Beziehung auf L. Völter's Ansicht in dessen „Beiträgen zur christlichen Pädagogik und Didaktik."

L. Völter will, sobald die Fibel absolvirt ist, die Bibel als Lesebuch, und zwar als Universallesebuch anerkannt und eingeführt wissen. Wenn man erwägt, wie er das Bibellesen meint, so kann von einem entwürdigenden gedankenlosen Lesen keine Rede sein, und gegen ein tüchtiges Bibellesen wird sich nichts einwenden lassen. Wenn er aber ein Lesebuch neben der Bibel fast ungern zugesteht, wenn er ein solches höchstens für nützlich, nicht für nothwendig erklärt, — wenn er sagt, daß ein Lesebuch das andere verdrängte und jedes wieder einen neuen Inhalt brächte, gerade als ob dieser indifferent wäre, und wenn er endlich daraus folgert, daß es an einem leitenden Prinzip für die Lesebücher fehle: so antworte ich, daß allerdings ein leitendes Prinzip vorhanden ist und sich trotz des im Einzelnen wechselnden Inhalts in erfreulicher Weise mehr und mehr Bahn bricht, — dieses Prinzip ist das Vaterland. Wenn dasselbe auch neben dem religiösen nur eine relative Geltung in Anspruch nehmen darf, so gilt es doch nichtsdestoweniger für die Volksschule, und muß, weil es leider nur zu lange

*) Päd. Monatsschrift. 1852, 10.

hintenangesetzt wurde, nun um so entschiedener betont werden. Der Volksschüler soll — das fordert die christlich-religiöse Seite seiner Bildung — heimisch werden in Palästina; er soll aber auch — das fordert die nationale Rücksicht — heimisch werden in seinem Vaterlande. Und damit ihm sein (engeres und weiteres) Vaterland kein fremdes Land bleibe, ist eben ein vaterländisches Lesebuch vonnöthen, mit dem der Schüler bereits in der Schule innigst vertraut werden und das ihm ein lieber Freund bleiben muß für sein ganzes übriges Leben.

Der Inhalt ist von dem patriotischen Interesse fest bestimmt: Geschichte und Geographie des Vaterlandes; die Form vom ästhetischen Interesse geboten: abgerundete Schilderungen, Charakterbilder für den prosaischen Theil, nationale und volksthümliche Gedichte für den poetischen. Zur Geographie rechne ich aber auch naturhistorische und landwirthschaftliche Bilder mit steter Beziehung auf das Kulturleben des deutschen Volks; und zur Geschichte rechne ich auch Lebensbilder unseres Gellert, Klaudius, E. M. Arndt, Uhland, Schiller, Th. Körner nebst Beifügung ihrer auch schon dem Volksschüler zugänglichen Gedichte, welche, wenn sie in den nöthigsten Punkten erläutert sind, rezitirt und resp. auch auswendig gelernt werden müssen. Auch manche bedeutsame Sagen und Volksmährchen (gegen die L. Völter zu sehr eingenommen ist) würden in der „weltlichen Bibel" eine Stelle finden und sich besonders zu kursorischer Lektüre eignen. Ein dürrer Abriß der Geschichte und Geographie des Vaterlandes ist für ein Lesebuch nicht das Rechte; charakteristische Momente und Hauptpersönlichkeiten voll und klar vor die Seele gestellt: das ist die Hauptsache. Lesen, freies Nacherzählen, mündlich und schriftlich (wobei dann die Kinder

gleich in der Schule ihr Geschriebenes mit dem Gedruckten vergleichen können), Erläuterungen und Erweiterungen des im Buche gegebenen Stoffes von Seiten des Lehrers, Vergleichen und Unterscheiden verwandter Stoffe von Seiten des Schülers — das macht die Lektüre bildend und beseitigt die Bedenken, die Herr Völter dagegen erhebt, den Kindern selbst ein Lesebuch in die Hand zu geben. Er sagt: „Ich bin zu der Ansicht geneigt, daß im Allgemeinen mehr herauskommen wird, wenn die Schüler das Lesebuch nicht in Händen haben. Denn ist der Lehrer geschickt und behandelt er die Sache mit Liebe, so werden die Schüler mehr dabei gewinnen, wenn er das, wozu ihm das Buch den Stoff liefert, ihnen frei vorträgt, als wenn sie es selbst im Buche lesen. Die Rücksicht, welche der Lehrer beim freien mündlichen Vortrag auf die geistigen Bedürfnisse, auf die Fassungskraft der Schüler nehmen kann, wird ihnen das Verständniß erleichtern — während das bloße Lesen, auch wenn Bemerkungen eingestreuet werden, immer etwas Trockenes hat, das sowohl bei dem Lehrer als bei dem Schüler die Begeisterung tödtet. Der trägere Lehrer wird freilich nur vorlesen, aber es ist die Frage, ob die Schüler nicht auch davon mehr haben, als wenn sie selbst lesen.“ Warum ist denn aber Herr Völter so sehr für's Bibellesen? Dieselben Gründe mußten ihn veranlassen, auch die Bibel den Händen der Schüler zu entziehen. Er fährt fort: „Ein noch wichtigerer Grund aber, aus welchem ich nicht dafür wäre, das Buch den Schülern in die Hände zu geben, ist folgender: Ein wesentliches Beförderungsmittel für die tüchtige Aneignung irgend eines Lernstoffs und zugleich für die Sprachbildung besteht darin, daß der Schüler das ihm vom Lehrer frei Vorge-

tragene wieder frei aus sich selbst erzeugt und wiedergibt, und zwar nicht bloß mündlich, sondern hauptsächlich schriftlich. Mit andern Worten: Das Aufsatzmachen über das in der Schule Gehörte und Gelernte ist überaus wichtig. Dieß ist aber nicht möglich, wenn die Schüler das Buch in Händen haben; denn sonst schreiben sie eben ab." Im Gegentheil, so scheint mir, wird das Aufsatzmachen erst recht in Schwung kommen, wenn die Schüler ein Buch in Händen haben, das ihnen Musterstücke bietet, an welche die Aufgaben des Lehrers sich anschließen und an denen die Aufsätze eine Stütze finden. Und wie langwierig, ja kaum ausführbar würde es sein, wenn die Schüler auch nur ein Drittel von dem im Buche gebotenen Stoffe in ihren Aufsätzen verarbeiten und nur durch den mündlichen Vortrag des Lehrers sich aneignen sollten! „Daß das Lesebuch in Schulen, wo es bloß zum Diktirschreiben verwendet werden könnte, den Schülern nicht in die Hände gegeben werden darf, ist von selbst klar." Nein, das ist nicht von selbst klar. Während der Lehrer etwas aus dem Lesebuche diktirt, können die schreibenden Schüler nicht in's Buch schauen; nachher mögen sie aber selber vergleichen, sie werden um so fester die orthographischen Formen sich einprägen. Und wer sagt denn, daß der Lehrer immer nur das diktiren soll, was im Buche steht? Und endlich: Sollte denn auch in den schlecht bedachten Schulen nicht wenigstens für das Lesen des Lesebuchs Zeit vorhanden sein? Es ist also kein Grund, dem Schüler das Lesebuch vorzuenthalten.

Für eine gründliche Behandlung der biblischen Geschichte — darin stimme ich Herrn Völter gern bei — muß der Lehrer ein brauchbares Handbuch besitzen, das

auch Bilder aus der Kirchengeschichte enthalten sollte. Kann man (in mehrklassigen Bürgerschulen) auch den Schülern einen solchen Kommentar (mit Bildern orientalischen Lebens, Szenen aus der alten Geschichte, insoweit dieselbe mit der Geschichte Israels in Berührung kommt u. dgl.), in die Hände geben, desto besser; aber für diese Stufe wäre dann auch ein wirkliches Handbuch der Geschichte oder ein historisches Lesebuch (wie ich's in meinen Charakterbildern aus der Geschichte und Sage zu schaffen versucht habe) nöthig. Da die biblische Geschichte in der Bibel selbst ihr bestes Handbuch hat, das im Besitze jedes Schülers sich findet: so halte ich einen „Kommentar" im Sinne Völter's wohl für „nützlich", aber ein „vaterländisches Lesebuch" für nothwendig. Denn in dem Maaße, als der Schüler sein Vaterland kennen und lieben lernt, wird auch sein Christenthum praktischer werden, und ich denke, um dieses ist es uns Allen zu thun.

5.

Ueber das Verhältniß der Sprachlehre zum Leseunterricht.*)

So einseitig es ist, wenn man Denk- und Sprechübungen betreibt, ohne sie planmäßig für den Sprachunterricht zu benutzen, oder wenn man abstrakte Gedächtniß- und Anschauungsübungen einführen will, nämlich solche, die vom Lesen und Schreiben gar keine Notiz nehmen und in ihrer Abgeschlossenheit maßlos sich ausbreiten; so einseitig würde es dagegen sein, Anschauungsübungen zu treiben bloß für die Sprachstunde und in derselben. Es bilden diese Anschauungs- und Denkübungen vielmehr von Anfang an den ersten Kursus des weltkundlichen Unterrichts, der damit beginnt, daß die Schüler die Dinge in ihrer Umgebung kennen und nennen lernen, um sich zu orientieren. Allmählich, wenn die Kraft der kleinen Ankömmlinge etwas erstarkt ist, dehnt sich das einzelne Unterrichtsobjekt immer mehr zu einer ganzen Stunde aus, während für den Anfang kürzere Zeit und größere Abwechslung Noth thut.

So ist's auch mit der Grammatik. Diese geht anfangs gänzlich im Gesammtsprachunterrichte, der sich an das Lesebuch anschließt, und dieses zum Mittelpunkte macht, auf; aber endlich, wenn auch am spätesten von

*) Oestreich. Schulbote, 1851, 47.

allen übrigen Fächern, die auf dem Lektionsplan verzeichnet sind, tritt sie als solche, als eigentliche Sprachlehre, besonders hervor, ohne jedoch das Band, das sie an das Lesebuch knüpft, zu zerreißen. Ich muß aber erst sagen, was ich unter Grammatik für die Volksschule verstehe.

Eine Grammatik im strengen Sinne des Wortes, nämlich eine systematische Sprachlehre, ist für den Standpunkt eines Volksschülers, und wenn derselbe auch bis zum 14. Jahre die Schule besuchte, unpraktisch und unfruchtbar. Die Versuche, Becker'sche Theorien auf elementaren Boden zu verpflanzen, sind bekanntlich gescheitert. Etwas Anderes dagegen ist es mit gewissen Lehren und Wahrheiten aus der Grammatik, die in ihrer Anschaulichkeit auch der Fassungskraft des Elementarschülers zugänglich sind, in ihrer Wichtigkeit für die Volksschule aber nicht wohl entbehrt werden können, da ohne sie ein sicheres, sprachrichtiges Schreiben und ein denkendes Anschauen der Muttersprache nicht erreicht werden kann. Zu diesen Elementen der Grammatik gehört z. B. die Unterscheidung der Redetheile, der Kasus (Beugefälle, Endungen), der Haupt= und Nebensätze. Was ein Hauptwort, ein Eigenschaftswort, ein Zeitwort sei; wie sich der Dativ vom Akkusativ unterscheidet, und in welchem Verhältnisse der Hauptsatz zum Nebensatze steht: das Alles lernt der Schüler schon in der Erklärung der Lesestücke, lesend und schreibend, aber auf rein praktischem Wege durch die Konstruktionsfragen und die Zergliederung der Sätze. Er weiß auch schon, was Hauptwörter, Eigenschaftswörter und Zeitwörter sind, hat bereits Hauptwörter mit Zeitwörtern verbunden (zum Subjekte die Prädikate gesucht), desgleichen das Eigenschaftswort als

Attribut zum Hauptworte gesetzt; aber Alles ohne Definitionen. Bis nach zurückgelegtem 10. Jahre soll und darf der Schüler nichts hören von einer Begriffserklärung des Hauptwortes und seiner Arten, von Beugefällen (casus) und Artikeln zc.; hat aber die Interpretation der Lesestücke guten Fortgang gehabt, so ist es nicht mehr schwierig, jene grammatikalischen Lehren als solche dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen. Dieß geschieht in einer oder zwei besondern Stunden, die man auf der Stundenvertheilung immerhin Sprachlehre nennen möge.

Diese Bruchstücke aus der Grammatik sind freilich nur Bruchstücke, aber sie stehen in einem innern Zusammenhange, und bilden einen stetigen Fortschritt vom Einfachern zum Zusammengesetzteren, vom Leichtern zum Schwereren. Der Lehrgang ist ein synthetischer, von den Theilen fortschreitend zum Ganzen. Es wird zuerst das Wort in Betrachtung gezogen als sinnlicher Ausdruck eines Geistigen, nämlich der Vorstellung. Das Körperliche des Wortes sind die Laute. Begriff und Eintheilung derselben. Jetzt ist es an der Zeit, von Stimm- oder Selbstlautern und Mitlautern und ihren Unterarten zu reden, und das Wort als artikulirten Laut zu fassen. Was nennt aber das Wort? Dinge, Zustände und Thätigkeiten, Eigenschaften und Merkmale der Dinge. Soll ich von einem Dinge sprechen, so muß ich es vor Allem nennen können. Hauptwort, — Begriff und Arten desselben. Geschlecht und Zahl des Hauptwortes. Zahlwörter und Geschlechtswörter. Bestimmter und unbestimmter Artikel. Das Hauptwort vorzugsweise Subjektswort; das Subjekt aber auch ein Fürwort. Das Prädikat ein Zeitwort. Verschiedene Arten der Prädikate. Innere Umwandlung des Zeitwortes. Die Zeiten. Das Hilfs-

zeitwort. Zielendes Zeitwort. Objekt. Akkusativ und Nominativ im Gegensatz. Thätige und leidende Form. Der Dativ als zweites persönliches Objekt. Nähere Bestimmung des Subjekts, Objekts und Terminativs (man verzeihe die lateinischen Namen der Kürze willen) durch ein Eigenschaftswort, durch Deutewörter oder Fürwörter (Pronomina) und Zahlwörter. Der Genitiv als Attribut — als Objekt. Verhältnißwörter. Umstandswörter. Verbindung der Satzglieder und Sätze — Bindewörter. Analyse von Perioden.

Diese grammatischen Grundlagen in klaren, faßlichen Zusammenhang gebracht, bilden den Inhalt für die Grammatik der Volksschule. Die einzelnen Lehren werden aus beobachtender Anschauung von Mustersätzen gewonnen, die der Lehrer entweder an die Wandtafel schreibt, oder die — noch besser — der Schüler in seiner Beispielgrammatik hat. Ich bin durchaus nicht dafür, daß die Grammatik an die Erläuterung von Sprachstücken sich anschließen müsse, wohl aber, daß die erkannte grammatische Wahrheit an den Lesestücken nachgewiesen, hier erweitert und ergänzt und tiefer begründet werde. Will ich meinen Schülern die wesentlichen Theile einer Blume zur Anschauung bringen, so bedarf es hierzu vorerst nicht der Anschauung des Waldes, worin die Blume wächst, sondern nur der Blume selber, deren Kelch, Blumenblätter, Staubfäden und Pistill der Schüler zerrupfen mag — im Schulzimmer. Hat er sich aber die Blume gemerkt, dann führe ich ihn hinaus auf die Wiese oder in den Wald, damit er das Pflänzchen in seinem Leben anschaue. Er bringt nun schon ein Auge, beobachtende Aufmerksamkeit für die Blume mit; und das Wiedererkennen macht ihm größere Freude, als wenn er umgekehrt

vom grünen Berge ins graue Schulzimmer muß, um die lebendige Blume zu tödten und zu zerrupfen. Die „Sprachstunden“ von L. Kellner sind treffliche Muster, dem Lehrer zu zeigen, wie er auf anschaulichem Wege aus dem lebendigen Satze heraus die grammatische Lehre entwickeln soll; aber ich möchte nicht, daß die schönen Lesestücke auf solche Weise zergliedert und so rein ausgewaschen würden, daß — wie Th. Vernaleken gut bemerkt — kein heiler Faden übrig bleibt. Herr L. Kellner will aber auch nicht, daß alle Lesestücke oder auch nur die Mehrzahl so durchgenommen würden, sondern er hat nur 10 „Grundlagen“ ausgewählt, um zu zeigen, wie der gesammte Sprachunterricht zweckmäßig an die Lektüre zu knüpfen sei. Mit dem ersten Haupttheile seiner Erläuterung, das logische Verständniß bezweckend, bin ich vollkommen einverstanden; nicht aber mit dem zweiten — grammatischen, in sofern dieser von dem Sprachstücke als Ganzem zu abstrahiren hat, und aus einzelnen Anschauungen, die mit dem Lesestücke als Ganzem gar nichts zu thun haben, die grammatische Erkenntniß gewonnen werden muß. Die grammatische Erläuterung des Sprachganzen, insofern sie dieses zum Verständniß bringen will, ist schon in der logischen enthalten. Die Erläuterung ist wesentlich Analyse, d. h., das Ganze wird in seine Theile zerlegt, um seinen Bau zur Anschauung zu bringen. Zur Erläuterung gehören auch etymologische Anschauungen einzelner Wörter und ihrer Familien, denn diese hellen den Begriff des Wortes auf, und dadurch den Sinn des Ganzen. Ich frage aber, was hat die Erklärung der Laute mit der Reseda und Gottes Fürsorge zu thun? warum soll der Schüler zum Verständniß des Stückes lernen, was ein Anlaut und Auslaut ist? wie

dieser Laut in der Mundhöhle, jener in der Kehle rc. gebildet wird? warum soll der Schüler erst ein sprachliches Ganze vor Augen haben, um zu unterscheiden, was Person und Sache ist? Um diesen Unterschied zu finden, muß er die einzelnen Worte, Person- oder Sachnamen als Worte fixiren, an den Gegenstand denken, den sie bezeichnen, und an nichts Anderes weiter. Der Nachtheil, wenn der Schüler zuerst an dem Lesestücke die Grammatik lernen soll, besteht darin, daß man den lebendigen Eindruck des Ganzen schwächt. Ein Anderes ist es, wenn der Schüler den Begriff vom Hauptwort, von Personen- und Sachnamen gefaßt hat, ihn nun diese verschiedenen Arten der Substantive aus dem Stücke angeben zu lassen. Das geht dann schnell und leicht. — Ich möchte nicht einmal, daß auf dem Lektionsplane die Stunde, in welcher Grammatik getrieben wird, auch unter der Rubrik „Lesen" stünde; man nenne sie bei ihrem Namen, damit der Schüler weiß, was er da zu treiben und zu lernen hat. Sind dann die grammatischen Grundlinien klar und deutlich gezogen, dann gewinnen sie in der Lesestunde durch die Erläuterung der Sprachstücke immer weitere Ausführung, immer mehr Fleisch und Blut. Die allseitige Art der Betrachtung und Uebung, wie sie L. Kellner in seinen Sprachschriften aufstellt, ist gut, denn sie bildet zugleich Verstand und Gemüth, vorausgesetzt, daß man den ersteren nicht dort mit zu viel Einzelheiten behelligt, wo der Schüler gemüthliche Anregung erwartet.*) Und nach dieser

---

*) Dr. Eisenlohr hat diesen Punkt in seinem neuesten Werke „die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Lesestücken" (Stuttgart. 1859, 60) wohl im Auge behalten.

verlangt er, wenn er das Lesebuch vor sich liegen hat. Darum würde ich den analytischen Theil der Erläuterung von dem synthetischen sondern, und für diesen grammatische Mustersätze wählen. So lange es sich nicht um den Periodenbau handelt, kann die grammatische Regel nur in und an dem Satze erkannt werden, und dieser muß als solcher für sich, in seiner Besonderheit hingestellt werden. Es kommt bei diesen mit Rücksicht auf die Grammatik auszuwählenden und zu behandelnden Sätzen nicht einmal auf einen bedeutenden Inhalt an; wenn sie nur die grammatische Form recht eindringlich zu Gemüthe führen. Es versteht sich, daß da, wo man beides, Inhalt und Form, nach Wunsch haben kann, man auch inhaltsreiche, so viel als möglich klassischen Autoren entnommene Sätze voll fruchtbarer Gedanken bringt, und Prof. Vernaleken hat in seiner „deutschen Beispielgrammatik“ auf diesen Punkt lobenswerthe Rücksicht genommen; aber oft sind ganz triviale Sätze, indem sie das grammatische Gesetz lebendig veranschaulichen, höchst praktisch. Es soll z. B. die Kenntniß des persönlichen Fürworts erzielt werden. Ich schreibe folgende Sätze an die Wandtafel:

1) Karl weint, Karl ist gefallen.
2) Minna weint, Minna ist gefallen.
3) Das Kind weint, das Kind ist gefallen.

Wie heißt das Subjekt im ersten Satzpaare, wie im zweiten, wie im dritten? Hat der zweite Satz jedes Paares ein anderes Subjekt als der erste? Die zwei Sätze jedes Satzpaares haben das gleiche Subjekt. Was für ein Wort kannst du an die Stelle des zweiten „Karl“ setzen? Warum? Ich weiß doch, daß Karl gemeint ist! ꝛc. Wie lauten nun die Sätze besser und richtiger?

1) Karl weint, er ist gefallen.
2) Minna weint, sie ist gefallen.
3) Das Kind weint, es ist gefallen.

Die Wörtchen „er, sie, es" stehen für die Hauptwörter, und heißen Fürwörter. Welcher Unterschied ist aber in den Geschlechtern? „Er" steht für das männliche, „sie" für das weibliche, „es" für das sächliche Geschlecht.

Setze für die Eigennamen Karl und Minna Gattungsnamen!

Der Knabe weint, er ist gefallen.
Die Magd weint, sie ist gefallen.
Das Kind weint, es ist gefallen.

Nun denke dir, es wäre von mehreren Knaben, Mägden, Kindern die Rede, und setze die Mehrzahl!

Die Knaben weinen, sie sind gefallen.
Die Mägde weinen, sie sind gefallen.
Die Kinder weinen, sie sind gefallen.

Das Fürwort in der Mehrzahl heißt also für alle 3 Geschlechter „sie".

Du, Karl, wenn du selber gefallen wärst, wie würdest du dann sprechen?

Ich bin gefallen.

Und wie würdest du zu Minna sagen, wenn diese gefallen wäre?

Du bist gefallen.

Und wenn sie abwesend wäre? Ohne sie zu nennen? Oder von dem Knaben, oder dem Kinde?

Er, sie, es ist gefallen.

Ebenso in der Mehrheit. Wenn du, Karl, sagst: „Ich bin gefallen", so bist du die sprechende Person.

Die sprechende Person sagt immer? — Wie nennst du die zweite, die angeredete Person? Und wie die dritte, abwesende, von welcher die Rede ist? — Wenn du im Namen mehrerer Personen sprichst? Wie heißt also die erste Person in der Mehrzahl? ꝛc.

Wenn der Vater von sich spricht, so sagt er ich. Wie sagt aber auch die Mutter? Und wie das Kind?

Der Vater: — Ich komme.
Die Mutter: — Ich komme.
Das Kind: — Ich komme.

Man sagt aber

von dem Vater: — er kommt.
von der Mutter: — sie kommt.
von dem Kinde: — es kommt.

Was unterscheidet die Sprache in der dritten Person? Wenn ich ins Zimmer trete, und man spricht von Jemand „er kommt bald“, so weiß ich doch gleich, daß die Person männlichen Geschlechtes ist u. s. w. Wenn aber der Vater in die Stube tritt und selber sagt „ich komme“, so deutet die Sprache das Geschlecht nicht an, denn den Sprechenden hat man vor Augen, und Jedermann sieht, ob es ein Mann, oder eine Frau, oder ein Kind ist. Der gleiche Fall ist es mit der angeredeten Person. Und wie in der Einzahl, so in der Mehrzahl.

Dieß etwa in einer grammatischen Stunde. In der nächsten Lehrstunde wird natürlich in die Analyse des Sprachstückes die erworbene Kenntniß der persönlichen Fürwörter eingereiht, und das Erlernte, indem es hier zur Anwendung kommt und allseitig angeschaut wird, kommt allerdings nun erst zum wahren Leben. Indem wir aber einen analytischen Lehrgang von einem syn-

thetischen sondern, gelangen wir zur vollsten Durchdringung und Vereinigung beider. Es heißt auch hier: „Theile, um zu herrschen," d. h. um die Einheit zu gewinnen, mußt du zuvor eine Mannichfaltigkeit haben. Weil man sich nicht auf das Trennen verstanden hat, ist man auch auf den sehr unpädagogischen Gedanken gekommen, das Lesebuch selber zu einer Beispielsammlung für den grammatischen Leitfaden zu machen, und es so anzulegen, daß der Schüler erst nackte Sätze lesen, dann aus Subjekt, Prädikat und Objekt einen Flickversuch machen mußte, und endlich zu „Aufsätzen" weiter schritt. Da wäre es besser gewesen, lieber gar keine Grammatik zu treiben, als das Lesebuch so zu mißhandeln.

Man soll aber auch kein schönes Lesestück mißhandeln dadurch, daß man es mit Grammatikalien allzu sehr verwässert, und es als bloßen grammatischen Stoff behandelt. Am allerwenigsten mögen es Gedichte vertragen, daß man sie mit dem grammatischen Seziermesser zersetzt. So ein schönes Lied oder eine Ballade ist gleich einem blühenden duftigen Blumenkranze. Der Schüler soll sich des Kranzes erfreuen, und in eine festliche Stimmung durch ihn kommen; er soll ihn auch anschauen, und in der liebevollen Anschauung des Einzelnen seine Theilnahme am Ganzen offenbaren. Er mag mit behutsamer Hand jede einzelne Blume und jedes grüne Blatt berühren, um es in seiner Eigenthümlichkeit zu schauen; aber er soll die Blumen und Blätter nicht herausreißen und sezieren. Die anatomische Zergliederung muß bereits vorher geschehen sein, um dann in der Physiologie, d. h. im lebendigen Organismus, ihre Anwendung zu finden. In

einer Broschüre „zur Methodik des Sprachunterrichtes in Volksschulen" von O. Schulz wird ein kleines Gedicht mitgetheilt, das ich hersetze:

Gottes Treu'.

1. Es steht im Meer ein Felsen, die Wellen kreisen herum,
die Wellen brausen am Felsen, doch fällt der Fels nicht um.
2. Ein Thurm ragt überm Berge und schaut ins Thal hinab,
die Winde rasen am Berge, doch fällt kein Stein herab.
3. Es zeucht einher ein Wetter, und rasselt am starken Baum,
zur Erde sinken wohl Blätter, doch eisern steht der Baum.
4. Des Höchsten ew'ge Treue, steht fester denn Fels und Thurm,
und grünt und blüht aufs Neue, und trotzt dem rasenden Sturm.

O. Schulz bemerkt ganz richtig, daß dieß Gedicht zum Nacherzählen und zu den gewöhnlichen Sprachübungen nicht zu benutzen sei, weil man die schöne Form dann zerstören müßte. Ein Lesestück, wie dieses, müsse von den Schülern auswendig gelernt werden, nachdem der Gedankengang dargelegt sei. Dieß geschieht etwa in folgender Weise:

Was stellt uns der Dichter im ersten Zeilenpaare vor? — Er stellt uns einen Felsen vor, der im Meere steht. — Das Bild ist aber noch nicht fertig. — Die Wellen brausen am Felsen (wollen ihn umstürzen), aber der Fels steht fest. —

Im zweiten Zeilenpaare malt uns der Dichter ein anderes Bild. Was stellt er da unserer Seele vor? — Er stellt uns einen Thurm vor, der über einem Berge ragt und ins Thal hinabschaut. Die Winde rasen am

Berge (möchten den Thurm umstürzen), doch fällt kein Stein herab.

Welches Bild wird uns im dritten Verspaar vorgeführt? Ein starker Baum, an dem ein Ungewitter rasselt, ohne daß der Baum wankt.

Wer kann in aller Kürze die drei Gegenstände nennen, die der Dichter uns vorführt?

Ein Fels, von Meereswogen umbraust.
Ein Thurm, von Winden umstürmt.
Ein Baum im Ungewitter.

Ein Fels, ein Thurm, ein Baum — was haben diese 3 Dinge gemein? — Sie sind stark, sie stehen fest. — Wodurch zeigen sie das? Sie lassen sich nicht erschüttern, sie wanken nicht. — Wer erschüttert sie denn? Sturm, Meereswogen, Ungewitter dringen gewaltig auf jene drei ein; was wollen sie? Es sind Feinde, die auf den Fels, den Thurm, den Baum losstürmen, und was für Feinde? Ein schwacher Mensch könnte ihnen nicht widerstehen. Aber so sehr auch diese starken feindlichen Mächte toben, wer ist doch stärker als sie? Warum?

Nun aber nennt uns der Dichter in der vierten Strophe etwas, das noch fester steht als ein Fels im Meere, als ein Thurm im Winde, als ein Baum im Ungewitter. Was sagt er uns von Gottes Treue?

Wenn du einen guten Freund hättest, und der würde krank, recht krank — würdest du ihn verlassen? Und wenn er arm und elend würde, was wolltest du als treuer Freund thun? Dann würde der Andere sagen: Ich habe einen treuen Freund, einen Freund, der mir auch im Unglücke treu bleibt. Wie machen es manche untreue Freunde?

Treuer, als der treueste Mensch seinem Freunde

sein kann, ist aber ein himmlischer Freund. — In dein Leben können auch einmal Stürme brausen, Wellen tosen, Gewitter stürmen; und wenn die Aeltern sterben, wenn eine Feuersbrunst all' deine Habe verzehrt, wenn Krankheit und Schmerz dich befällt; — wenn dich dann auch menschliche Hilfe verlassen sollte: so bleibt dir doch was unerschüttert? Und noch im höchsten Unglück wirst du sprechen?

„Des Höchsten ew'ge Treue steht fester denn Fels und Thurm,
und grünt und blüht auf's Neue, und trotzt dem rasenden Sturm."

So würde ich bei diesem kleinen Gedichte den Gehalt möglichst zum Herzen des Kindes sprechen lassen. O. Schulz benützt nun aber das Stück auch zur Aneignung der ersten Begriffe von den Präpositionen, in folgender Weise:

„Wo steht der Felsen?" — Der Felsen steht im Meer, oder vollständig in dem Meer.

Die beiden Wörter antworten auf die Frage „wo?" Beide gehören auch genau zusammen, das Wörtchen im klingt nur wie ein Vorschlag zu dem folgenden Worte; auf diesem ruht der Hauptton, denn wir sagen im Meere. Ein solches Wörtchen, wie dieses „in", nennen wir darum ein Vorwort, lateinisch eine Präposition, oder ein Vorsetzwort, weil es vor ein Nennwort gesetzt wird, und mit diesem eng verbunden bleibt. Laßt uns sehen, ob in dem Lesestücke noch mehrere solche Vorwörter vorkommen.

Was wird in der zweiten Zeile von den Wellen gesagt? — Die Wellen brausen am Felsen.

Was geben die beiden Worte „am Felsen" hier an? — Sie geben den Ort an, wo die Wellen brausen.

Wir haben hier wieder ein Nennwort mit seinem Vorworte. Wie heißt hier das Vorwort, und wie müßte der Ausdruck vollständig heißen? — Das Vorwort heißt an, und vollständig müßte es heißen: an dem Felsen.

Was wird in der dritten Zeile von dem Thurme gesagt? Der Thurm ragt über'm Berge und schauet ins Thal hinab. Wo also ragt der Thurm? Er ragt über'm Berge oder über dem Berge.

Und wo schaut der Thurm hin? Er schauet ins Thal oder in das Thal.

Wir haben hier zweimal hinter einander ein Nennwort mit einem Vorwort. Wie heißen die beiden Vorwörter? — Sie heißen über und in.

Was wird hier mit dem Ausdrucke „über'm Berge" angegeben? — Mit dem Ausdrucke „über'm Berge" wird angegeben, wo der Thurm ragt.

Was wird mit dem Ausdrucke „in's Thal" angegeben? — Mit dem Ausdrucke „in's Thal" wird der Ort angegeben, wohin der Thurm schauet. (Dieß wohin? und das vorige wo? lasse der Lehrer recht stark betonen.)

Wie beginnt die vierte Zeile des Gedichts? — Die vierte Zeile beginnt so: Die Winde rasen am Berge.

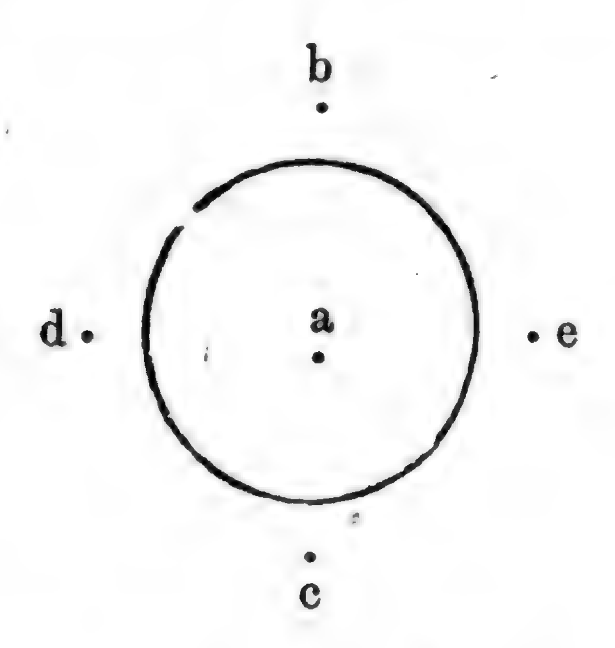
Auf welche Frage antwortet der Ausdruck „am Berge"? Er antwortet auf die Frage: „Wo rasen die Winde?"

Aus welchen Stücken besteht dieser Ausdruck? — Er besteht aus dem Nennworte Berg und dem Vorworte an ... u. s. w. u. s. w.

Der geneigte Leser wird mir beipflichten, wenn ich behaupte, daß es Mißbrauch ist, ein Gedicht als Stoff

für den *Anfang* der Präpositionslehre zu benutzen. Ich würde — in der grammatischen Stunde — das Ding so anfangen:

Gebt Acht, Kinder, ich will einen Kreis an die Tafel machen. Was hab' ich da gemacht? Nun, Peter, komm' an die Tafel her, und mache einen Punkt in den Kreis! Peter thut es. Was hat P. gemacht? P. hat einen Punkt in den Kreis gemacht. Wo steht nun der Punkt? Der Punkt steht *in* dem Kreise. Nun wollen wir das Pünktlein wieder auslöschen. Wer kann *über* den Kreis einen Punkt machen? Was hat der Johann gethan? Er hat über den Kreis einen Punkt gemacht. *Wo* steht der Punkt? Der Punkt steht *über* dem Kreise u. s. f.



Der Punkt a steht *in* dem Kreise.
" " b " *über* " "
" " c " *unter* " "
Die Punkte d und e stehen *neben* dem Kreise.

Denken wir uns, der Kreis wäre ein Vogelbauer, und der Punkt ein Vogel. Wo sitzt der Vogel a b 2c.

Der Vogel a sitzt **im** Bauer.
„ „ b „ **über** dem Bauer.
„ „ c „ **unter** „ „
Die Vögel d und e sitzen neben dem Bauer.

In welchem Verhältniß steht der Punkt a zum Kreise? Er ist **in** dem Kreise. Welches Wort drückt dieses Verhältniß aus? Das Wort **in**. In welchem Verhältniß steht der Punkt b zum Kreise? Er ist **über** dem Kreise ꝛc.

In einem wie vielfachen Verhältnisse stehen die Punkte zum Kreise? In einem vierfachen Verhältnisse. Wie viel Verhältnißwörter hast du kennen gelernt? Welche? Ich habe die Verhältnißwörter „in, über, unter, neben“ kennen gelernt. Zwischen welchen beiden Dingen geben sie ein Verhältniß an? Vor welchem Worte stehen sie immer? Weil die Verhältnißwörter immer vor einem Hauptworte oder seinem Stellvertreter, dem Fürworte, stehen, nennt man sie auch **Vorwörter** (Präpositionen). Was ist das eine Hauptwort „der Punkt“ immer im Satze? In welchem Falle steht aber das andere Hauptwort, vor welchem das Verhältnißwort steht? Man sagt, das Verhältnißwort **in** regiere den dritten Fall.

Wenn ich den Satz anfinge: „Der Punkt steht....“ und ich sagte weiter nichts, so würdest du fragen: „Wo steht der Punkt?“ Ebenso fragst du bei b und c: wo steht b und c? Und auf die Frage „wo?“ regiert das Verhältnißwort „in“ immer welchen Fall?

Wie sage ich aber zu Peter, wenn der Punkt a noch gar nicht geschrieben ist? Schreib' den Punkt **in den Kreis**. Aber wenn er b schreiben soll? Schreib' den Punkt b **über den Kreis** ꝛc. ꝛc. In welchem Falle steht nun das Wort „Kreis?“ Wie würde Peter

fragen, wenn er nicht wüßte, ob er den Punkt in oder neben den Kreis machen sollte? Wohin soll ich den Punkt schreiben? Wie fragt man in dem Satze: Er schreibt den Punkt unter den Kreis? Welchen Fall regiert also das Verhältnißwort auf die Frage „wohin?“

So etwa würde ich erst ein grammatisches Fundament legen, und dann in der Erläuterung der Sprachstücke auf diesem Grunde weiter bauen. Dann möge man immerhin fragen, warum es in jenem Gedichte heißt: „Ein Thurm ragt über'm Berge, und schaut in's Thal hinab.“ Der Schüler wird die Antwort nicht schuldig bleiben, und gern antworten, weil er an schon Bekanntes anknüpfen kann. Seine Kraft braucht er nicht mehr überwiegend auf die Grammatikalien zu wenden, sondern er wendet sie überwiegend auf den Inhalt, und er kommt nicht in den Fall, zu glauben, daß er eine solche Poesie bloß um der Präpositionen willen lesen und lernen müsse.

V.

Zur Volksschullehrer-Praxis.

Digitized by Google

1.

Ueber den Beruf des Dorfschullehrers*)

mit Beziehung auf W. H. Riehl „die bürgerliche Gesellschaft."

In dem sehr geistreich geschriebenen, aus eben so klarer historischer Anschauung wie aus eindringender Beobachtung des Menschenlebens hervorgegangenen Werke von W. H. Riehl „die bürgerliche Gesellschaft" betitelt, lese ich so eben eine Stelle, die ich hier mittheilen will, um einige Bemerkungen daran zu knüpfen. Nachdem davon geredet worden, daß der ganze Verwaltungsmechanismus, mehr als bis jetzt geschehen, auf die Natur des Bauernvolkes Rücksicht nehmen sollte, heißt es (S. 110 u. ff.): „Wie der Beamte sich in die Individualität des Bauern einleben müßte, so noch viel mehr der Schullehrer. Unsere Lehrerbildungsanstalten reißen den Zögling, der doch meist ein Bauernjunge ist, künstlich aus dem Bauernstande. Statt dessen sollten sie ihn, nur in erhöhter Potenz, erst recht in dessen eigenstes Wesen einführen. Die allgemeine Volksbildung, für welche man den angehenden Dorfschulmeister erzieht, ist eine Phantasterei, ein Erzeugniß des alten nivellirenden Rationalismus. Es giebt gar keine allgemeine Volksbildung, je tiefer vielmehr

*) Päd. Monatsschrift, 1852, 5.

die Bildung in das eigentliche Volk geht, um so schärfer spaltet, gliedert, individualisirt sie sich. Der Dorfschulmeister ist nicht da, um ein pädagogisches System zu verwirklichen, sondern um den Bauersmann in seiner historischen Erscheinung und Mannigfaltigkeit verwirklichen zu helfen. Die meisten Dorflehrer fühlen sich darüber unglücklich, daß sie in ihrer Umgebung auf dem Lande keinen Menschen finden, mit dem sie sich „auf ihrem Bildungsstandpunkte" geistig austauschen könnten. Dieß ist die sicherste Probe, daß ihr Bildungsstandpunkt für ihren Beruf der verfehlteste ist, denn wäre das nicht, so müßten sie gerade in der frischen Natur des Bauern das beste Element zum Austausch ihrer Gedanken finden. Die Dorfschulmeister und die Pfarrer bilden aber das eigentliche verbindende Mittelglied zwischen der verfeinerten Gesellschaftsschicht und dem Naturstand der Bauern; sie sind, wo sie überhaupt die rechten sind, das einzige Organ, durch welches der Gebildete, durch welches der Staatsmann durchgreifend und unmittelbar auf den Bauern einwirken kann. Die Demagogen ahneten das wohl, als sie zuerst die Schulmeister auf ihre Seite zu ziehen suchten. Desto schwächer scheint bei den gesetzlichen Gewalten die Ahnung von dem Begründeten dieses Verhältnisses zu sein, sonst würde man sich's weit eifriger angelegen sein lassen, die Schullehrer und die Pfarrer in das Interesse einer konservativen Politik zu ziehen. In dem Maße aber, als beide, Lehrer und Geistliche, aus ihrer naturgemäßen Mittelstellung zwischen dem Bauern und Gebildeten heraustreten, bricht sich ihr Einfluß oder verkehrt sich in einen verderblichen. Das sehen wir in der Blüthezeit der rationalistischen protestantischen Konsistorien, wo der Pfarrer zum reinen Beamten verfälscht

wurde, dem die Kirchenbuchführung ein wichtigeres Anliegen sein mußte als der Gottesdienst; das sahen wir jetzt, wo der Lehrer, in gänzlicher Verkennung seiner so einflußreichen Stellung, das höchste Ziel seines Ehrgeizes darein setzt, Staatsdiener zu werden."

Diese Bemerkungen sind mannichfach treffend, aber was folgt daraus? Meines Erachtens nicht das, was eine Partei der Gegenwart daraus folgern möchte und theilweis Herr Riehl, dem bei aller Schärfe der Beobachtung doch die Romantik den nüchternen Blick in die Gegenwart trübt, zu folgern scheint. Darüber sind wir wohl Alle einig, daß ein Dorfschullehrer nicht zugleich Bauer sein kann, daß er nicht bloß mehr wissen und verstehen muß, als ein vierzehnjähriger Dorfjunge, der die Schule verläßt, sondern daß er auch eine geistige und sittliche Bildung besitzen muß, mit welcher er dem erwachsenen Bauer gegenüber würdig aufzutreten und bildend auf die Gemeinde einzuwirken vermag. Was die Kenntnisse und Fertigkeiten betrifft, die jetzt ein Dorfschullehrer haben muß, so kann es nur Unverstand und böser Wille bestreiten, daß es mit den mechanischen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens und einem todten Gedächtnißkram gemeinnütziger Kenntnisse nicht mehr gethan ist. Der Dorfschullehrer soll nicht minder als der Stadtschullehrer das Rechnen aus dem inneren Verständniß der Zahl heraus behandeln, so daß Kenntniß und Fertigkeit zugleich die sittliche Kraft des Schülers bilden und entwickeln hilft. Der Dorfschullehrer soll nicht minder als der Stadtschullehrer seine Muttersprache mit bewußter Sicherheit handhaben, ja um in der Auswahl des Volksthümlichen und alles Dessen, was bildend auf den Landmann einzuwirken vermag, den rechten Takt

zu bewähren, hat der Dorfschullehrer noch eine weitere Umsicht und tiefere Einsicht nöthig. Er soll nicht über das Verhältniß von Göthe zu Schiller, über die romantische Schule und den klassischen Styl gelehrte Abhandlungen lesen oder hören, wohl aber soll sein Geschmack für das Einfache und Sittlichkräftige in unserer Literatur gebildet sein, er soll das Volksmäßige mit Verstand und Liebe aufgenommen und bei sich selber verarbeitet haben, um es in seinem Kreise darbieten und fortpflanzen zu können. Er soll von der Naturgeschichte keine systematischen Uebersichten und gelehrte Floskeln sich erworben haben, wohl aber die einheimischen Pflanzen und Thiere nach ihrem Leben und innerem Baue kennen gelernt, an einzelnen charakteristischen Exemplaren die Gesetzmäßigkeit der Natur beobachtet, und in dem Schauen und Fühlen der geistigen Einheit in der natürlichen Mannigfaltigkeit den Schöpfer aller Dinge von Herzen liebgewonnen haben. Der Dorfschullehrer soll nicht minder als der Stadtschullehrer die Grundanschauungen der Physik besitzen, ja er soll sogar wissen, was Sauerstoff und Stickstoff und Ammoniak ist, denn von diesen Dingen liest jetzt bereits der Bauer, und von diesen Dingen wird er lesen lernen. Wer Augen hat zu sehen und Ohren zu hören, dem kann es nicht verborgen bleiben, daß unsere ganze Zeit darauf ausgeht, ein lesendes und schreibendes Volk heranzubilden, d. h. ein Volk, das, weil es lesen und schreiben gelernt hat, im Stande ist, durch Lesen und Schreiben sich selber weiter zu bilden. Herr Riehl hat uns mit scharfen Zügen „den Bauer von guter Art“ geschildert, der mit äußerster Zähigkeit an dem Hergebrachten hängt, der in seinen Sitten und Gewohnheiten starr und unerschütterlich dasteht, der also

auch in seinem Ackerbau es so treibt, wie es der Urgroßvater trieb. Dieses Gemälde wird aber immer weniger auf die Bauern der Neuzeit passen. Der moderne Bauer wird auch für Aenderungen und Besserungen in seinem Pflügen und Bestellen zugänglich werden, wie er bereits seinen Bauernrock sammt Thalerknöpfen und seinen Dreimaster mit städtischer Kleidung vertauscht hat. Es wird noch lange dauern, bis der Gährungsprozeß vollendet und aus dem alten Bauer von guter Art ein moderner Bauer von guter Art entstanden ist, aber auch diese Zeit wird kommen, wie sie denn bereits begonnen hat. Der moderne Bauer von guter Art ist kein störrischer Hornochs, der sich lieber niederwirft und abprügeln läßt, ehe er vorwärts geht; sondern er huldigt in seiner Art ganz so dem Fortschritte, wie es der Bürger in seiner Art thut, — er spitzt die Ohren und horcht theilnehmend, wenn von neuen Erfindungen und Verbesserungen im Ackerbau die Rede ist, ja — horribile dictu — er liest sogar Abends, wenn er sein schweres Tagewerk vollbracht, eine für seinen Stand geschriebene Zeitung und des Sonntags sogar diese und jene Volksschrift, die der Herr Pfarrer oder der Herr Lehrer zirkuliren läßt, um darüber späterhin ein Gespräch anzuknüpfen. Die Industrie der Neuzeit sammt ihren Eisenbahnen hat die Kornpreise erhöht und die Druckschriften billiger gemacht.

Nun ist allerdings nicht zu leugnen, daß der Anblick des Ueberganges einer Kultur in die andere, der Anblick der Auflösung mancher Sitte, an deren Stelle noch keine andere getreten ist, die der Unsittlichkeit einen Damm entgegen zu setzen vermöchte, — es ist nicht zu leugnen, daß der Anblick des ganzen Gährungsprozesses unserer Zeit kein erquicklicher ist, und das Herz, welches an den

Fortschritt glaubt, mit dem Kopfe, der noch keinen Fortschritt gewahrt, in Zwiespalt bringt. Es thut einem Menschenfreunde weh, diese Bauern zu sehen, die, wie sie ihre charakterfeste malerische Tracht ablegen, um sie mit einem Zwitterdinge von Stadt und Land zu vertauschen, eben so schwankend und unsicher geworden sind in ihrer guten alten Sitte. Es ist traurig zu sehen, wie die ehrenfesten Gestalten der Hof- und Ganzbauern immer mehr einem durch die Güterzersplitterung hervorgerufenen Bauernproletariat Platz machen. Und das Uebel wird furchtbarer eben dadurch, daß die Proletarier aller Art und Orten immer mehr zum Bewußtsein ihres Elends kommen. Aber ich frage: Ist nicht eben dieses zum Bewußtsein kommende Proletariat wieder ein Mittel in der Hand der Vorsehung, daß die in ihrem organischen Leben fast erstorbene Gesellschaft sich wieder aufrafft, um die bloßgelegte, in ihrer Gefährlichkeit erkannte Wunde wieder zu heilen, daß sie das über Bord geworfene Gute der Vergangenheit wieder in die Gegenwart einführt, und wiederum eine Gliederung der Stände zu gewinnen trachtet? Diese Gliederung wird aber, wohlverstanden, keine todte, mechanische Kastengliederung mehr sein können, sondern eine vom Lebenstrieb der Gegenwart lebendig ergriffene sein müssen. Und dieser Lebenstrieb heißt freie Assoziation, hervorgegangen aus freier geistiger Bildung. Auch der Bauer muß in den Bildungstrieb der Zeit hinein, wenn er seine Existenz bewahren und nicht wieder zum Proletariat herabsinken will; er muß Theil nehmen an den Fortschritten und Resultaten des rationellen Ackerbaues, ja er muß selber rationelle Landwirthschaft treiben. Wohl hat hierbei der Adel und größere Grundbesitzer den edlen Beruf,

die praktischen Resultate des Ackerbaues als Wissenschaft dem Bauer praktisch vermitteln zu helfen; aber damit der letztere dem Fortschritt zugänglich werde und die Fähigkeit gewinne, jene Resultate sicher sich anzueignen, muß er eine geistige Rührigkeit, überhaupt eine Bildung besitzen, die gar nicht ohne gute Volksschulen zu erreichen ist.

Man hat von gewissen Seiten her das Wort „Aufklärung" in Verruf zu bringen und die Ansicht geltend zu machen gesucht, als ob den Geist des Landvolkes bilden eben so viel heiße als ihm seine Einfalt, Sittenreinheit und Gutmüthigkeit rauben. Und doch ist nichts unwahrer und verkehrter als eine solche Ansicht. Glaubt ihr, daß der dumme Bauer tugendhafter sei als der aufgeklärte, und zwar darum tugendhafter, weil er dümmer ist? Geht hin, und vergleicht die Dörfer verschiedener Länder und Nationen, und fragt euch dann, wo ihr mehr innere und äußere Reinlichkeit, Wohlhabenheit und Nettigkeit gefunden habt, ob da wo rohe, oder da wo gebildete Bauern wohnen? Ich schaue aus meinem Fenster auf den freundlichen Schweizerkanton Appenzell „Außer"-Rhoden; der ist evangelisch-reformirt, hat gute Schulen und ein betriebsames Völkchen, das in den freundlichsten, nettesten Häusern wohnt. Appenzell „Inner"-Rhoden ist katholisch, und mit seinem Schulwesen schlechter bestellt, stumpfere Geisteskraft, Trägheit, Schmutz und Elend sind da viel häufiger, und man glaubt einer ganz andern Menschenrace zu begegnen. Oder vergleicht einmal den Zustand des Ackerbaues in Deutschland mit demjenigen in Ungarn, Galizien oder in den Donaufürstenthümern, wo Slaven und Magyarenstämme wohnen, und ihr mögt urtheilen, welchen Einfluß die Mittheilung von Kenntnissen und eine gute Volksschulbildung auf den Flor der

Landwirthschaft ausübt. Geht nach Siebenbürgen, zu den von fremden Nationen eingeschlossenen Sachsen: der deutsche Bauer, der schreiben und lesen gelernt und am aufgeklärtesten ist, weil er die beste Schule hat, der bestellt auch sein Feld am besten, hat den besten Viehstand, die besten Wirthschaftsgebäude, den meisten Komfort und auch die meiste Gemüthlichkeit zu Hause. Die bösen Geister des Stumpfsinnes, der Trägheit und Indolenz können nur durch erhöhte Geistesbildung ausgetrieben werden; wo der Geist schlummert, regt auch der Körper schwer und ungern seine Glieder.

Schon der Staat muß ein Interesse haben, daß die Bauern seine Gesetze und Befehle zu lesen, daß sie gerichtliche Urkunden zu unterschreiben verstehen; die Religion wird nicht verlieren bei tüchtiger Schulbildung, der Bauernstand aber selber unendlich gewinnen. Jetzt, wo die Verbindungsmittel zwischen entfernten Gegenden immer mehr vervollkommnet werden, ist es für den Bauer höchst wichtig, den Weltmarkt zu kennen, auf dem er seine Erzeugnisse verwerthet, und den Blick über seine Feldmark hinaus auszudehnen. Jetzt, wo die Chemie und Physik in ihrer Anwendung auf den Ackerbau mit jedem Tage neue Eroberungen machen, muß der Bauer sich beeilen, auch seinerseits zu erfahren, was man davon brauchen kann; es handelt sich für ihn um Sein oder Nichtsein, damit er nicht zu den großen Gutsbesitzern in dasselbe Verhältniß komme wie der kleine Handwerker zu den Fabrikanten. Realschulen, polytechnische und landwirthschaftliche Institute und Ackerbau-Vereine sollen auch mit ihren Resultaten auf den Bauer zurückwirken; für ihn müssen anziehende und lehrreich geschriebene wohlfeile Bücher, Zeitschriften und Broschüren, welche land-

wirtschaftliche Gegenstände behandeln, in Bewegung gesetzt werden, es müssen sich unter den Bauern selber Gesellschaften und Kreise bilden, wo diese an den langen Winterabenden zusammenkommen um, vom Pfarrer und Schullehrer unterstützt, sich über das Gelesene zu unterhalten oder für das zu Lesende vorzubereiten. Die jungen Bauernbursche müssen auch nach ihrer Konfirmation in der Fortbildungsschule in geistiger Regsamkeit erhalten werden, und zu alledem gehört ein geistig und sittlich durchgebildeter Dorfschulmeister.

Mit ausgedienten Unteroffizieren, Bedienten und Leinewebern oder Schneidern lassen sich die Dorfschullehrerstellen nicht mehr besetzen, so sehr das auch manche Volksfreunde bedauern. Es fragt sich nun, welcher Art soll die Vorbereitung für die Dorfschule sein, damit der Lehrer „zwischen den Gebildeten und den Bauern die Vermittelung“ zu übernehmen im Stande sei. Die bisherige Seminarbildung — das ist gar nicht zu leugnen — hat in mancher Beziehung falsche Bahnen eingeschlagen. Es ist davon schon sattsam die Rede gewesen, und man kommt von manchen Uebertreibungen zurück. Sollen wir aber den eingeschlagenen Weg ganz verlassen, weil einige Irrläufe vorgekommen sind? Sollen wir die geistige Bildung des Lehramtsbeflissenen mechanisiren und ihn zustutzen zu einer Lese- und Schreibemaschine? Wenn man etwa meint, daß der nothdürftig mit Kenntnissen Versehene mit seiner ärmlich dotirten Stelle zufrieden sein werde, so irrt man sich sehr. Er wird erstens nothgedrungen Bücher zur Hand nehmen und fortstudiren müssen, wenn er wirklich Streben und Ehrgeiz hat, oder aber als elender Miethling die ihm anvertraute Heerde verkommen lassen; er wird zweitens jeden Fabrikarbeiter

und Großknecht beneiden, der ein besseres Auskommen hat als der Schulmonarch. Was noth thut, ist vielmehr eine tüchtige Vorbildung für das Seminar, eine Ausdehnung der Volksschule bis zum sechzehnten Lebensjahre des Schülers, ein Ablassen von der Hast, aus einem Bauernjungen einen Studenten bilden zu wollen im Zeitraum von zwei Jahren. Würden die Seminare besser vorgebildete Zöglinge aufnehmen können, dann hätten sie auch viel einfachere Arbeit; aber unter allen Umständen müssen sie nach einer tiefer eindringenden Bildung streben, nach einem Unterrichte, der zugleich erzieht und dem Zögling zur sittlichen Festigkeit und Selbständigkeit verhilft. Kein gelehrter Anstrich, kein Wissen des bloßen Wissens wegen, wohl aber ein streng umgrenztes und dabei gründliches Wissen und Kenntnisse mit praktischen Resultaten — das ist es, was der Volksschullehrer braucht. In diesem Sinne kann er gar nicht zu viel lernen, weder der Stadtschullehrer noch der Dorfschullehrer. Eine kastenartige Abgrenzung der Pflanzschulen für beide Lehrerkategorien halte ich für eben so unstatthaft als Universitäten für Stadt- oder für Landpfarrer. Auch möchte die Aufgabe, das Landvolk mit den Gebildeten zu vermitteln noch schwieriger sein, als dem Stadtvolke die Bildung zuzuführen. Und wenn der Dorfschullehrer den Verlockungen der Demokraten, dem Gift schlechter Broschüren und Zeitungen widerstehen soll, so bedarf er eben zu seiner sittlichen Kraft und Festigkeit nicht einer Halbbildung und Scheinbildung, sondern einer ganzen in sein Wesen gedrungenen Bildung, die nicht mit zwei Lehrjahren zu gewinnen ist. Damit aber der Bücherkram und die Gelehrtenmanie auf den Seminarien nicht zu sehr überhand nehme, sollte man nicht bloß der Lehre und den praktischen

Versuchen im Gartenbau, sondern auch der Landwirthschaft einige Stunden widmen und besonders Naturgeschichte und Chemie nach dieser Richtung hin betreiben. Dann endlich verbessere man die Dotirung der Schullehrerstellen damit, daß man ihnen so viel als möglich Garten- und Ackerland zugesellt; so wird es keine Noth haben, daß der Lehrer überwiegend ein Büchermensch werde.

Ich wollte, daß die Schullehrer, auch die in großen Städten, ihre Schule inmitten eines Gartens hätten, ihre Amtswohnung in der Schule und einen Theil ihres Gehaltes in einem Theile des Gartens. Das würde wieder Naturfrische in Lehrer und Schüler bringen. Können die Kommunen für Parkanlagen und Verschönerungen innerhalb und außerhalb das nöthige Geld aufbringen, warum sollten sie es nicht zu Nutz und Frommen des Theuersten, das sie haben, ihrer Kinder? Vor allen Dingen aber verbessere man die Lage des armen Dorfschullehrers damit, daß man ihm einen Garten und ein Stück Ackerland verleiht. Die reichere Gemeinde wird nicht verarmen, wenn jeder Besitzende nach Verhältniß seines Besitzes zum Grundstück des Lehrers beiträgt; bei den ärmeren Gemeinden müßte sich der Staat in's Mittel schlagen. Wenn man den Etat des Militärbudgets mit dem des öffentlichen Unterrichts vergleicht, so erschrickt man vor der sozialen Krankheit, die hieraus hervorleuchtet. Dieß Mißverhältniß kann nicht ewig dauern; der Staat allein kann die Volksschule nicht heben, die Gemeinde auch nicht allein, aber beide in Gemeinschaft. Gebt den Dorfschullehrern ein Besitzthum, und ihr werdet dreierlei mit Einem Male erreichen.

1) Die Lehrer werden konservativ werden. Die Hungerleider und mit der Gesellschaft Zerfallenen

sind revolutionär, die Besitzenden aber schwerlich. Macht, daß es unter den Lehrern keine Proletarier mehr geibt, und ihr werdet nicht mehr Ursache haben, über wühlerische Umtriebe in diesem Stande zu klagen.

2) Die Lehrer werden dem Bauer wieder nahe gerückt, da sie ein Interesse für Garten- und Ackerbau bekommen und ihre naturwissenschaftliche Kenntniß praktisch anwenden können, auch wenn sie nicht selber den Mistwagen führen und hinter dem Pfluge hergehen. Niemand kann zween Herren dienen; der Volksschullehrerberuf erfordert seinen ganzen Mann, aber Garten und Feld sollen ihm Erholungsplätze sein, auf denen er den Schulstaub abschüttelt.

3) Die Lehrer werden, zu einer festen und achtbaren Stellung in der Gemeinde gelangt, mit größerer sittlichen Würde und Kraft auftreten und die wahrhaft konservative Gesinnung stützen können. Je drohender die Krisen im sozialen Entwickelungsprozesse, dem die europäische Gesellschaft entgegengeht, sich gestalten werden, desto mehr wird man des Volksschullehrerstandes bedürfen. So suche man denn bei Zeiten die Kur anzufangen, wo sie angefangen werden muß, wenn sie Erfolg haben soll — man vertilge das Proletariat unter den Lehrern, erst dann wird mit Erfolg auch die christlich-kirchliche Richtung Wurzel fassen und auch die Anhänglichkeit an den Staat sicher und dauernd werden. Der Bauer ist die erhaltende Macht im deutschen Volke: so suche man sich auch diese Macht zu erhalten durch eines von den Hauptmitteln, durch tüchtige Dorfschullehrer, die sich nicht mehr schämen, mit Bauern umzugehen, deren Umgang aber auch ein bildender und erziehender für die Bauern ist, die den Bauer der alten Zeit zu einem

Bauer der neuen Zeit im besten Sinne des Wortes machen, indem sie einen geistig geweckten, fleißigen und strebsamen Bauer aus ihm bilden helfen, und den Boden seines Herzens lockern für das Wort Gottes, welches der Seelsorger hineinstreuet. So verstehe ich die Aufgabe, die H. W. Riehl mit den Worten bezeichnet: „der Dorfschullehrer solle den Bauersmann in seiner historischen Erscheinung und Mannichfaltigkeit verwirklichen helfen" — ohne diese Aufgabe näher zu erörtern. Eine Erörterung, und zwar eine solche, die gerade mit der Sprache herausgeht, thut aber noth, und die Pädagogik muß die sozialen Fragen aufnehmen, wenn sie die sittlichen Kräfte des Lebens in ihre Gewalt bekommen will, gleichwie auch die Politik mehr und mehr eine soziale werden muß, wenn die Wirren der Gesellschaft den Staat nicht verschlingen sollen.

2.

Ueber den landwirthschaftlichen Unterricht in der Volksschule.*)

Mit Bezugnahme auf die Broschüren: „Ueber Einführung des landwirthschaftlichen Unterrichtes in den Volksschulen", von Fr. v. Tschudi (St. Gallen 1857). „Die Volksschule und die Landwirthschaft." Vortrag rc. im Schullehrer-Seminar zu Nürtingen gehalten von Dr. Th. Eisenlohr (Stuttgart 1857).

So lange das Menschenleben ein frisch sich entwickelndes bleibt, so lange wird auch diese Entwickelung in Gegensätzen vor sich gehen, die, sobald sie vermittelt und zur Einheit zusammengekommen sind, abermals in neuen Formen sich auseinanderlegen, um neue und höhere Einheiten zu bilden. Wie viele verschiedene Grundsätze und Standpunkte sich auch auf dem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtslehre geltend machen mögen, und wie bedenklich es Manchem erscheinen mag, wenn er das Gewirre der oft ganz unvereinbar scheinenden Meinungen und Strebungen betrachtet, die auf pädagogischem Felde sich tummeln: so bleibt es dennoch wahr, daß es schlimm um die Pädagogik stehen würde, wenn die Gegensätze aufhörten und eine Uniform der Geister erzielt würde. Aus der Einförmigkeit würde Stillstand, aus diesem der

*) Päd. Monatsschrift 1857, 7.

Tod sich ergeben. Alle jene Gegensätze von materialer und formaler, Verstandes- und Gemüths-, Humanitäts- und Berufs- und konfessioneller Bildung werden fortbestehen und aneinander sich reiben, so lange die Pädagogik vom Leben sich nicht getrennt hat. Denn jene verschiedenartigen „leitenden Gesichtspunkte" sind keineswegs aus der bloßen Willkür theoretisirender Pädagogen hervorgegangen, sondern mit den Entwickelungsphasen unseres staatlichen, kirchlichen, wissenschaftlichen und sozialen Lebens innig verbunden. Mit der von Frankreich ausgehenden Umwälzung des absoluten Staates, mit der Proklamirung der Menschenrechte des Volkes ging auch die Umwandlung des alten Drillsystemes in den Schulen, der Umsturz der bloßen Gedächtnißbildung und die Proklamirung der psychologischen Rechte des Kindes Hand in Hand. Die Kämpfe zwischen Offenbarungs- und Vernunftgläubigkeit auf kirchlichem und wissenschaftlichem Gebiete mußten auch bis zur Elementarschule hinab sich fühlbar machen, und die Forderung der Gemüthsbildung war wiederum das nothwendige Ergebniß jener Ueberschätzung der Verstandesbildung, die Alles aus dem Kindesgeiste heraus entwickeln und zugleich die Systematik der Wissenschaft in die Elementarschule hineinbringen wollte.

Es liegt aber im Wesen der Entwickelung, daß ein Moment durch ein anderes wohl aufgehoben, aber keineswegs negirt, sondern reservirt, erhalten wird. Das Praktische und darum Berechtigte der alten Gedächtnißschule — sichere Aneignung eines gewissen Lernstoffes — wird auch in allen Fortbildungen der neuen Schule sein Recht behalten, und die ihr eigenes Interesse wahrnehmende Gemüthsbildung wird nie zum Verdummen und Abrichten die Hand bieten, wohl aber das Berechtigte

des rationalistischen Prinzips zu wahren wissen. Und ebenso wird die christliche Tendenz der Volksschule sich nicht feindlich abschließen können gegen die materiellen Interessen der Gegenwart, wenn sie aus dem Entwickelungsprozesse des Lebens nicht heraustreten will. Darum bleibt es ein großes Verdienst der drei bekannten preußischen Regulative, daß diese die vorangegangenen Strebungen würdigend, in durchaus praktischem Sinne ein Maß für die Elementar- und Volksschule aufstellten, welches zugleich dem politischen und kirchlichen, dem psychologisch-formalen und dem praktisch-sozialen Interesse gerecht zu werden suchte. Wenn es der Kampf mit sich brachte, daß die Rationalisten einerseits, die streng-konfessionellen und Gemüthspädagogen andererseits ihr Prinzip vielfach auf die Spitze trieben und darüber die nothwendige Rücksicht auf die materiellen Bedürfnisse des gemeinen Lebens manchmal aus den Augen verloren: so war es ganz ein Wort zur rechten Zeit, wenn es in den Regulativen heißt: „Das Leben des Volkes verlangt Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbaue seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten. — Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, nicht einem abstrakten Systeme oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten.“ Aber diese allseitige Rücksichtnahme auf die Lebensinteressen ward wieder beeinträchtigt durch eine zu große Ausdehnung des vom Religionsunterricht zu bewältigenden Stoffes, der, wenn er nach Vorschrift absolvirt werden soll, dem weltkundlichen

Unterricht (wir behalten den Ausdruck der Kürze halber) auch da, wo er eine Stelle im Lektionsplan finden könnte, die erforderliche Zeit und Kraft entzieht. Wenn die Gemüthsbildung der Anregung der Phantasie zu lieb oft zu sehr in die Ferne strebt*), so ist hinwiederum die kirchlich-konfessionelle Richtung geneigt, schon in die Elementarstufe des Volksschulunterrichtes Stoffe zu bringen, welche erst im Konfirmandenunterrichte ihre rechte Stelle und Wirksamkeit finden. Belehrungen über die natürlichen Dinge dürfen und können nicht mehr in der Elementarschule fehlen und verlangen nicht minder ihre Zeit, wie die Erkenntniß der göttlichen Dinge. Mit Künsteleien über „Konzentration des Unterrichtes" wird da wenig geholfen, wenn das natürliche Gleichgewicht von einer Seite gestört ist. Darum kann es nur von heilsamen Folgen sein, wenn Stimmen wie die in den oben angeführten Broschüren vom praktischen Standpunkte aus zur Revision des Lektionsplanes und zur Oekonomie in den einzelnen Lehrobjekten auffordern. Es zeigt sich auch hier wieder die Macht der realen Verhältnisse des Lebens, auf welche die Schule Rücksicht zu nehmen gezwungen wird, sie mag wollen oder nicht. Mit dem immer mächtiger sich entwickelnden Industrialismus des Fabriklebens hat auch die ackerbauende Bevölkerung des Landes den Antrieb erhalten, fortzuschreiten mit der Zeit und der Naturkräfte auch auf rationelle Weise immer mächtiger zu werden Die Industrie hebt indirekt den Ackerbau,

*) Ref. schließt sich selber keineswegs von diesem Tadel aus, man würde aber seinen naturkundlichen und geographischen Bildern, die als Hülfsbücher für Lehrer und zur Lektüre für Schüler verfaßt wurden, Unrecht thun, sie wie ein Lehrbuch für die Volksschule zu beurtheilen.

macht dessen Produkte werthvoller, zugleich aber auch wegen der zunehmenden Bevölkerung die Erdscholle kleiner und die Nothwendigkeit fühlbarer, auf kleinerem Raum mehr zu erzeugen als früher darauf erzeugt wurde. Da solches nicht ohne einen höheren Grad der Bildung des Ackerbauers geschehen kann, so hat die Volksschule die Pflicht, in ihrem Anschauungs- und sogenannten weltkundlichen Unterricht der Art ihre Schüler vorzubereiten, daß in späteren Kursen der Fortbildungs- und Wiederholungsschule auf diesem Grunde fortgebauet werden und eine Summe von Kenntnissen erzielt werden kann, welche den Blick für eine rationelle Bodenkultur schärfen und dieser die Bahn brechen helfen.

Die praktischen Schweizer sind auch in dieser Richtung ihrer Volkspädagogik schon seit längerer Zeit mit gutem Beispiele vorangegangen; wir erinnern hier nur an die ehrenwerthen Schweizer Fellenberg und Wehrli. Unlängst hatte nun Fr. v. Tschudi, der bekannte Verfasser des „Thierlebens in der Alpenwelt", im Namen der landwirthschaftlichen Gesellschaft des Kantons St. Gallen eine Eingabe an die kantonalen Erziehungsbehörden gemacht (unter dem oben genannten Titel im Druck erschienen), worin es u. A. heißt: „Die landwirthschaftliche Gesellschaft hat, soweit ihre allerdings sehr beschränkten Kräfte reichen, seit einer Reihe von Jahren mit Umsicht und unverdrossenem Muthe durch Ausstellungen von Geräthen, Vieh und Bodenprodukten, durch Ausschreibung von Preisfragen, Abhaltung von Probearbeiten für Pflügen und Drainiren, durch Vertheilung von Sämereien und instruktiven Broschüren*), durch öffentliche Verhand-

*) Z. B. die kleine Broschüre des Hrn. v. Tschudi: „Ueber die landwirthschaftliche Bedeutung der Vögel."

lungen, Cirkulation von Zeitschriften, Aussetzung von Prämien, Anschaffung von Modellen und Maschinen versucht, fortwährend neue Impulse für landwirthschaftlichen Fortschritt zu verbreiten, und sie hat Ursache, sich manches Erfolges zu freuen. Sie verhehlt sich aber nicht, daß dieß Alles doch nur Stückwerke von theilweise allzu rasch vorübergehender Art sind, und sie trägt die Ueberzeugung in sich, daß eine allgemeine, gründliche und nachhaltige Hebung unseres Landbaues in allen seinen Zweigen nur dadurch erreicht werden kann, wenn ein ausreichendes Maß von rationeller und praktischer landwirthschaftlicher Bildung schon der Jugend unseres Volkes beigebracht werde." Daran knüpft sich die Petition an die Behörden, in sorgfältige Erwägung zu ziehen, ob und in welcher Weise ein gewisses Maß landwirthschaftlichen Unterrichtes mit der Volksschule auf dem Lande verbunden werden könne. Es wird hervorgehoben, daß die Bildung der Lehrer keineswegs ein Hinderniß sei, da diese zum großen Theile aus Seminarien hervorgegangen sind, die mit landwirthschaftlichen Musterschulen in enger Verbindung stehen; da ferner ein nicht geringer Theil der Lehrer dem Lande entstammt und von Jugend auf mit Landarbeiten vertraut wurde, und da endlich bei gutem Willen es nicht so schwer hält, die mangelnde Kenntniß zu gewinnen oder zu ergänzen. Auch in den Lektionsplan füge sich das neue Unterrichtsobjekt unschwer ein, da es an das Leben anknüpft, der Umgebung des Kindes entnommen ist und mit der Naturkunde in engster Verbindung steht. „Die Zahl derjenigen ganzjährigen Primarschulen dürfte gering sein, in denen nicht in den obersten Jahreskursen Realien herbei-

gezogen oder realistische Stoffe wenigstens irgendwie mit den elementarischen Fächern verflochten werden. Wo Naturgeschichte oder Naturkunde in irgend einem Umfange gelehrt wird, bietet dieselbe die natürliche Basis für den landwirthschaftlichen Unterricht und wir sprechen den dringenden Wunsch aus, es möchte bei jenem Unterrichte statt auf Kuriositäten oder auf Pflanzen und Thiere entfernter Zonen in erster Linie auf den heimathlichen Boden und dessen Produkte Bezug genommen werden." Dem stimmt der Unterzeichnete aus ganzem Herzen bei, bemerkt jedoch dazu, daß damit das Bedürfniß, den Schüler auch mit dem Naturleben entfernter und fremder Zonen bekannt zu machen, keineswegs wegfällt, schon der biblischen Geschichte willen, die vom Walfisch und Löwen, vom Oelbaum und der Palme auch ein Wörtlein redet. Der Himmel bewahre uns vor jener übertriebenen Nützlichkeitssucht, die vor lauter Raupen und Maikäfern keinen Augenblick mehr übrig hat, der Herrlichkeit von Gottes Schöpfung in andern Himmelsstrichen auch zu gedenken. Aber das ist allerdings eine wohlberechtigte Forderung, daß über das Fernliegende nicht das Nächste vergessen werde. Hat doch der Unterzeichnete gerade in der Schweiz die ihn oft überraschende Wahrnehmung gemacht, daß einfache Landleute mit großer Lust seine naturkundlichen und geographischen Bilder lesen — sie waren eben durch die vertraute Bekanntschaft mit dem Naturleben der Heimath auch für anderweitige Naturschilderungen empfänglich geworden. Unser Herrgott ist auch groß im Garten hinter dem Hause und auf dem Felde der Dorfflur. Und ist auf praktischem Wege der Blick für naturkundliche Beobachtung geschärft, dann kann auch durch Lektüre leicht nachgeholfen werden.

Auf einen vollständigen landwirthschaftlichen Unterricht im wissenschaftlichen Zusammenhange wird die Volksschule verzichten müssen; sie kann nur bruchstückartig und je nach lokalen Bedürfnissen ihre Stoffe behandeln. Sollte jedoch dieser Unterrichtsgegenstand in einer gewissen Vollständigkeit traktirt werden können, so müßte (nach Fr. v. Tschudi) in Betracht gezogen werden:

1) Der Feldbau mit folgenden wesentlichen Punkten: die verschiedenartige Beschaffenheit des Bodens und dessen Bearbeitung und Verbesserung, die Bereitung und Verwendung der Düngerarten, die Feldgeräthe, die Bestellung und Pflege der Saat, die Fruchtfolge, die Vertilgung des Unkrautes und Ungeziefers, die Kultur besonderer Nutzpflanzen, wie des Flachses, Tabaks, Hopfens, der Runkelrüben.

2) Der Wiesenbau mit besonderer Rücksicht auf Bodenentwässerung und Verbesserung, auf Wiesengräser und Unkräuter, auf Düngung und Umwandlung der Wiesen.

3) Die Viehzucht in Beziehung auf Schläge, Benutzung, Pflege und Behandlung der einzelnen Arten, wobei insbesondere noch die Bienen- und Seidenwurmzucht zur Sprache zu bringen wäre.

4) Der Weinbau- und die Obstbaumzucht mit besonderer Rücksicht auf die für die verschiedenen Lagen passenden Sorten, die Anlegung von Saat- und Baumschulen, die Veredelung und Pflege der Bäume und Reben 2c.

„Für die Mädchen wären praktische Belehrungen über die Haus- und Milchwirthschaft, sowie über den Gemüsebau von großer Bedeutung, wie auch die Knaben

in hohem Winter mit großem Nutzen in der einfachen landwirthschaftl. Buchführung unterrichtet werden könnten."

Herr v. Tschudi verwahrt sich ausdrücklich dagegen, daß irgend „ein Unterrichtsfach verkürzt werde", glaubt jedoch, daß sich für die letzte Klasse „oder noch lieber" für die Ergänzungsschule wöchentlich 2 Stunden für den landwirthschaftlichen Elementarunterricht gewinnen ließen. Als sehr brauchbare populäre Schriften werden bezeichnet: F. A. Pinkert's „Populäre Landwirthschaft für die Bauernjugend" (Leipzig 1854) und H. Hauser's „Die Elemente des Landbaues für Landschulen und praktische Landwirthe" (Aarau 1856).

Ueber die religiöse und moralische und auch der Gemüthsbildung zu Gute kommende Seite eines solchen Unterrichtes spricht sich Fr. v. Tschudi mit Wärme also aus: „Wir irren kaum, wenn wir die Erwartung aussprechen, daß der Unterricht auch in religiöser und moralischer Hinsicht fruchtbar sein werde, wenn der Lehrer es versteht, bei gegebenem Anlaß mit vollem, wohlberechnetem Accent auf Gottes weise Ordnung in der Natur hinzuweisen, auf die Pflichten des Menschen gegen die Thiere, auf die Sünde der Thierquälerei, des Obstdiebstahles, des Baumfrevels, des Holzdiebstahles, oder auf die Pflichten der Kinder im Hauswesen, der Arbeiter, der Arbeitgeber, Dienstboten, auf den Segen des Fleißes, der strengen Ordnung, der weisen Sparsamkeit und Genügsamkeit. Ja, wir irren gewiß nicht, wenn wir hoffen, daß ein solcher praktischer und faßlicher Unterricht überhaupt erweckend und belebend auf die Kinder einwirke und daß diese, indem sie den unmittelbaren Werth desselben zu erfassen vermögen, auch dem Lehrer besonders dankbar dafür sein werden. — Wie ganz anders geht der geweckte, angeregte, belehrte Knabe

im Feld, am Pflug, im Obstgarten, im Stall, als derjenige, der für alle jene ineinandergreifende Anschauungen und Arbeiten nicht interessirt worden ist." Sehr wahr.

Zum Schluß wird die Entschädigung der Lehrer für die in Rede stehende Erweiterung des Unterrichts besprochen, und vorgeschlagen, dem Lehrer ein wohlgelegenes und passendes Grundstück zu überlassen, dessen Ertrag ihm zufallen würde. Wenn dann außerdem noch für solche Lehrer, die unbeschadet des übrigen Elementarunterrichtes den landwirthschaftlichen Unterricht am einsichtigsten und fruchtbarsten ertheilten, jährlich eine kleine Prämie ausgesetzt würde, so möchte für die nächste Zeit schon geholfen sein.

Dr. Th. Eisenlohr in Nürtingen, der ebenso besonnen und umsichtig als praktisch schon seit längerer Zeit den Strebungen der Schweizer-Pädagogen mit aufmerksamem Blicke gefolgt ist, hatte zum Vortrage für die Feier des königl. Geburtsfestes das gleiche Thema gewählt, das F. v. Tschudi in seiner „Eingabe" behandelt; da „in Folge äußerer Verhältnisse jener Vortrag nicht gehalten werden konnte", ward er durch den Druck bekannt gemacht. Wir können dem Verf. für seine gediegene Abhandlung nur dankbar sein; sie faßt in ruhiger objektiver Weise die bisherigen Strebungen zur Einführung und Hebung des landwirthschaftlichen Unterrichtes zusammen, orientirt aufs Beste und bringt als willkommene Beigabe: 1) Einen Plan einer landwirthschaftlichen Fortbildungsschule von Heinr. Erzinger; 2) Einen Bericht über die Einrichtung des Schullehrer-Seminars zu Wettingen in der Schweiz. „Die Schule," sagt Dr. Eisenlohr, „soll Anschauungsunterricht ertheilen; wie viele Kinder wissen den Pflug zu beschreiben oder die Merkmale der verschiedenen Pflug-

arten anzugeben? Sie sollen naturgeschichtliche Belehrungen empfangen; wie viele kennen die gewöhnlichsten Wiesenpflanzen oder die Bestandtheile der Pflanzen oder die Gesetze ihrer Entwicklung? Sie sollen zeichnen lernen; wie ferne liegt es uns, dazu die Modelle der landwirthschaftlichen Geräthe zu benutzen? Sie sollen im Rechnen geübt werden, wie selten ist die Kraft geübt, die Faktoren landwirthschaftlicher Produktion in berechnender Weise gegen einander zu halten? Und wenn Geographie und Geschichte mit unsern Volkskindern traktirt wird, wie fehlt es da so sehr über der Berücksichtigung tausendfacher für sie werthloser Notizen an der Rücksicht auf die dem Landmanne zugekehrte Seite der Kulturgeschichte!"

„Aber wenn auf diese Weise nun die Volksschule im engeren Sinne das Ihrige gethan hat, dann harret sie allerdings noch ihrer wesentlichen Ergänzung durch einen fortsetzenden und in die Sache mehr einführenden Fachunterricht. Wie soll dieser der ländlichen Bevölkerung zu Theil werden? Man ergeht sich hier in mancherlei Planen über Gründung besonderer technisch-landwirthschaftlicher Schulen, und hat bereits mit der Sache einen Anfang gemacht durch die Schaffung der sogenannten Ackerbauschulen. Nach meiner Ansicht gehen diese Plane theils zu hoch, theils decken sie das vorhandene Bedürfniß nicht. Wir bedürfen für unsere Zwecke einer breiteren Basis, einer Einführung der landwirthschaftlichen Bildung in die Volkskreise selbst. Dazu kann bloß die Verfolgung des Systemes allgemein ländlicher, darum auch die Landwirthschaft vorzugsweise berücksichtigender Fortbildungsschulen dienen, wofür tüchtige Vorgänge — namentlich in der Schweiz — gegeben sind, und wofür es auch bei uns, sobald die Idee der Sonntagsschulen gehörig

und klar ausgebildet sein wird, nicht an Zeit und Raum fehlen kann."

In Bezug auf die Bildung der Volksschullehrer wird gefordert: a) auf der Grundlage eines tüchtigen praktischen naturkundlichen Unterrichtes, der die anschauliche Kenntniß aller nächsten Naturgegenstände und (physikalischer und chemischer) Naturerscheinungen in sich begreift, eine Einführung in die Grundlehren der Landwirthschaft (mit den Grundlinien der Haus- und Volkswirthschaft); b) eine, in Beziehung auf sie sich setzende praktische Gestaltung der Disciplinen des Rechnens, der Formenlehre, Meßkunst, des Zeichnens; c) endlich und hauptsächlich die Verbindung eines landwirthschaftlichen Betriebes jedoch in solchem Maße, daß der vorherrschend unterrichtliche Zweck der Anstalten nicht zu sehr beeinträchtigt werde." Dieß wird nun freilich der schwierigste Punkt sein; denn so weit kann und darf die praktische landwirthschaftliche Richtung sich nicht geltend machen, daß die pädagogische Bildung der Seminaristen, wie sie für Lehrer erforderlich ist, die nicht bloß Handlanger sein wollen, durch die technisch-landwirthschaftliche beeinträchtigt würde. Die Bibelkunde, Religionslehre und Kirchengeschichte kann, wenn der Unterricht im Gemüth Wurzel fassen und kein bloßes Nachbeten und Gedächtnißwerk bleiben soll, auch nicht beschnitten werden. Der Seminarist soll und muß auch von Amerika und Australien hören, denn das Ferne ist jetzt selbst für den Bauer zum Nahen geworden. Aber daß man das Eine thun kann und das Andere deßhalb nicht zu lassen braucht, das habe ich selbst in Kreuzlingen gesehen, und beweist das, was Herr Aug. Keller über das Seminar zu Wettingen im Aargau mittheilt. Darum nur frisch an's Werk! Es ist schon das ein Fortschritt,

daß Herr Erzinger so treffliche Exempel aus der Praxis des bäuerlichen Lebens gesammelt hat; er mag es aber den „Gemüthspädagogen" ebensowenig wie den „Rationalisten" verargen, wenn diese ein geistbildendes tüchtiges Elementarrechnen verlangen und die formale Seite desselben als „Mathematik der Volksschule" nicht über Bord werfen mögen. Und wenn er „Charakterbilder" von „einzelnen Bodenarten" Thonboden, Kalkboden, Sandboden, Humusboden und ihren Abstufungen" zu geben verlangt und diese als Stoffe zu schriftlichen Uebungen (Aufsätzen) benutzt wissen will: so kann ich mich seiner praktischen Richtung nur freuen, wenn es gelingt, sie mit den übrigen Aufgaben der Volksschule in's rechte Verhältniß zu setzen. Es wird auch dafür Rath werden und die christliche konservative Gesinnung wie die Gemüthsbildung kann nur gewinnen, wenn man die Schüler vollkommen heimisch in ihrem Lebenskreise macht. Darum wäre es eben so unklug als ungerecht, die Vorschläge jener Ehrenmänner — wie das von mancher Seite voraussichtlich geschehen wird — als mit dem materialistischen Zeitgeiste im Bunde und den christlichen Geist der Volksschule gefährdend, ohne Weiteres abzuweisen. Allerdings dienen jene praktischen Forderungen dem Materialismus unserer Zeit, aber nicht dem gottlosen, sondern dem sittlich-berechtigten, der die idealen Lebensinteressen durch die realen zu stützen sucht, um einen Grund zu bauen, ohne welchen das Familien- und Gemeinde-, das kirchliche und staatliche Leben zusammenstürzen würde. Wer die Massenarmuth bekämpft, der kämpft auch für Staat und Kirche, auch für eine gesunde Elementar-Pädagogik und ist auch ein Mitglied der inneren Mission.

VI.

Aus dem Gemüthsleben des Volks und seiner Lehrer.

ogle

Digitized by Google

1.

Ueber den erziehlichen Einfluß der Sagen- und Mährchen-Poesie.*)

Wenn auch wenige Pädagogen in das strengabsprechende Urtheil, das Gervinus über den Einfluß der Mährchen auf das jugendliche Gemüth gefällt hat, einstimmen werden, so sind doch die Meinungen über den pädagogischen Werth des Mährchens sehr getheilt und die Ansichten verschieden, inwieweit man die Sagen- und Mährchen-Poesie für die Gemüths-, insbesondere die Phantasiebildung der Jugend heranzuziehen habe. Von einer allgemein gehaltenen Erörterung der Frage absehend, will ich hier nur einige Züge aus meinem Leben mittheilen, welche auf das in Rede stehende Thema Bezug haben, und daran einige pädagogische Bemerkungen knüpfen.

Mein Geburtsort ist das Städtchen Wernigerode am Fuße des Brockens. Der Harz ist besonders reich an Sagen; man vergleiche die neueste Sammlung von H. Pröhle. Die Grafschaft Wernigerode, vor noch nicht langer Zeit von der übrigen Welt ziemlich abgeschieden,

*) Centralblatt für deutsche Volks- und Jugendliteratur von H. Schwerdt, 1857, 4.

hatte mehr als manche andere Gegend alte Ueberlieferungen der Volkssage und des im Volke lebendigen Aberglaubens fortgepflanzt. Wenn im elterlichen Hause eingeschlachtet, Abends das für die Brat- und Schlackwürste bestimmte Fleisch möglichst fein gehackt worden war und dann der Fleischer, der vor seinem Hackeklotz wie ein regierender Befehlshaber saß, es wohlgefällig in die Därme strich — wobei der Eine ihm die „Spilen", der Andere ihm die Fäden reichen mußte, um die Würste aufzuhängen: dann kam die Rede auch auf den eine Stunde von Wernigerode entfernten alten Wartthurm, in welchen der unruhige Geist des Pastor Rekkard gebannt war, der aus seiner Pfarrkirche nicht hatte weichen wollen, bis es einem herbeigeholten Pater Jesuiten gelang, in einer Kutsche den „Geist" nach jenem Thurme hinauszufahren und dem protestantischen Pfarrherrn das alte Gemäuer als Residenz anzuweisen. Unser Hausschlächter hatte den Pastor Rekkard mit eigenen Augen gesehen, wie er in seinem schwarzen Talare mit den weißen Bäffchen geziert oben aus dem Thurme herausschauete; er erzählte die Szene so lebendig, daß es allen Zuhörern kalt über den Rücken lief. Auch von Schätzen war viel die Rede, die wie ein Haufen feuriger Kohlen im Walde unter einer alten Eiche oder Tanne sich zeigten; aber es läge ein Hund dabei mit Augen so groß, wie ein Teller, und wer sich vor dem nicht fürchtete und getrost seinen Rock oder seine Jacke auf den Haufen glühender Kohlen würfe, der würde am nächsten Morgen sicher die Stelle finden, wo der Schatz vergraben sei. Mit derselben Zuversicht und Freudigkeit des Glaubens, mit demselben Schauer und Gruseln, womit dieß ein Holzhauer als Etwas, das er selbst erlebt habe, erzählte, ward es auch von der Zu-

hörerschaft gläubig und „gruselnd“ empfangen. Ich zweifelte durchaus nicht an der Wahrheit.

Eine Geschichte, die mir der Vater oft erzählen mußte, war die vom Gevatter Tod und dem armen Holzhauer, der, überreich mit Kindern gesegnet, endlich keine Pathen für sein Letztgeborenes mehr finden konnte, und sich in dieser Noth entschloß, die Wohnung von Freund Hein aufzusuchen, um ihn zu Gevatter zu bitten. Der Tod empfing den armen Mann ganz freundlich, führte ihn auch in seinen Saal, wo große und kleine Kerzen brannten; einige waren soeben angezündet und überaus lang, andere fast bis auf die Neige herabgebrannt, noch andere schon im Erlöschen. „Die langen Kerzen“, erklärte Gevatter Tod, „seien die neugeborenen Kinder, die ein langes Leben zu erwarten hätten; die kurzen gehörten denen an, die nicht mehr lange lebten.“ — Da bat der Holzhauer, Freund Hein möchte ihm doch auch sein Lebenslicht zeigen. „Recht gern“, sprach der Tod, und führte ihn an ein ganz kleines Stümpfchen. Der Arme erschrak und bat, ob es nicht erlaubt sei, von den vielen daliegenden Kerzen eine zu nehmen und frisch anzuzünden. Auch dieß ward bewilligt. Wie nun aber der Mann in der Hast seine Kerze an das brennende Stümpfchen bringt, löscht er die Flamme aus und fällt im selben Moment entseelt nieder. Der Tod hatte ihn von seinen Sorgen erlöst.

Gleich mächtig wie durch diese Sage ward das Gemüth durch Bürger's „Lenore“ ergriffen, welche Ballade aller Balladen mir die Mutter halb in Versen des Originals, halb in ihrer Erzählung überlieferte; sie stand in einem jener von den Bänkelsängern um zwei Dreier feilgebotenen Liederhefte, „gedruckt in diesem Jahre.“ Wenn

die Familie, um die Dämmerung zu genießen und nebenbei auch ein wenig Licht zu sparen, noch ein halb Stündchen im Dunkeln saß und der Mond so hell ins Fenster schien, dann bat ich die Mutter, mir die „Lenore" zu erzählen.

„Die Kinder, sie hören es gerne!" Das Hören der Geschichten und Mähren ist doch ein ganz ander Ding, als das bloße Lesen; durch mündliche Darstellung und Ueberlieferung werden die Stoffe immer wieder von Neuem erzeugt und zur lebendigen Gegenwart.

Ein Nachbar und Hausfreund, der Stellmachermeister Nehrkorn, pflegte nach geendigtem Tagewerk in der Dämmerstunde vorzusprechen, und erzählte besonders gern einige Mährchen aus Tausend und Einer Nacht und die deutschen Volksmährchen von Musäus, die er gründlich kannte. Aber wenn der letzte Tropfen Schnaps — denn trocken mochte er nicht sitzen — über seine Zunge geglitten war, stand er auf und empfahl sich. Da öffnete ich meine Sparbüchse und legte zu dem Nößel Branntwein, das ich für ihn holen mußte, aus eigenen Mitteln noch zu, um die prächtigen Geschichten desto ausführlicher hören zu können. Wie ich Alles mit Lebhaftigkeit ergriff, so lebte und webte ich eine Zeit lang (vom 5. bis 7. Jahre) in der bunten Mährchenwelt, und den Wachsstock, den ich zum Weihnachtsfest erhalten hatte, zerschnitt ich eines Abends in lauter kleine Endchen, klebte diese rings im Zimmer oben an die Wände, und als Gevatter Nehrkorn eintrat, zündete ich diese Kerzen an, um dem Lichtglanz der Mährchen eine entsprechende Umgebung zu schaffen Wie mir das Evangelium von der Geburt des Heilandes, von dem Licht, „das in die Finsterniß schien," von den Engeln mit lichten Gewändern die vollste Wahrheit war

und in ganz sinnlicher Weise das Christkind als ein Lichtquell, dessen Glanz in die finstere Nacht hinausstrahlte, vor der Seele stand (von Correggio's „Nacht“ hatte ich nichts gesehen noch gehört) —: so war mir diese Mährchenpoesie wie ein weltlich Evangelium, dessen geringere Bedeutung ich den biblischen Geschichten gegenüber wohl fühlte, aber das ich doch auch wie eine Thatsache anschauete, ohne darüber zu reflektiren.

Die Reaktion blieb nicht aus. Ein Lehrer, den wir Knaben um den Pastor Rekkard befragt hatten, erzählte nun seinerseits, er sei auch einmal des Abends bei jenem Wartthurm vorübergekommen und habe schon von Weitem etwas Schwarzes an dem Gemäuer sich hin- und herbewegen gesehen; die Erscheinung sei ihm allerdings etwas unheimlich vorgekommen, doch er habe sich ein Herz gefaßt, und sei frisch darauf losgegangen. Wie er nun näher gekommen, habe er erkannt, daß das vermeintliche Gespenst einer von den zurückgebliebenen Mauleseln gewesen, welche das Getreide in's Harzgebirge tragen und dann leer zurückkehren; das Thier hatte sich am warmen Sommerabend ganz behaglich im Staube gewälzt. Daran ward natürlich die Lehre geknüpft: „Geht nur auf alles Verdächtige muthig zu, und ihr werdet sehen, daß es keine Gespenster giebt!“ Dann hieß es von anderer Seite: An Gespenster und Ahnungen glauben bloß noch die Dummen und alten Weiber! Fortan ward es bei mir ein Ehrenpunkt, auf alles Verdächtige frisch loszusteuern; meine sehr aufgeregte Phantasie war freilich nicht leicht zu beschwichtigen und wenn ich des Abends im dunkeln Hausflur oder auf den Boden und die Kammer ohne Licht gehen mußte, standen alle möglichen Bilder und Gestalten vor den Augen der Einbildungskraft, die Füße

wurden schwer, die Fersen lang; nichts desto weniger ging ich in gewohntem Schritt, ließ keine Furcht merken und kämpfte wirklich muthvoll mit der eigenen Angst, ja zuletzt, des Erfolges mich freuend, suchte ich von freien Stücken die als verrufen bekannten Oerter und wollte ein Abenteuer bestehen. Ich bin auch später, schon als junger Mensch von 16 Jahren, auf meinen Fußreisen öfters allein in unbekannten Gegenden bis spät in die Nacht gewandert.

Schwerer ward mir der Kampf wider die Lesesucht. Wenn Niemand da war, der „Geschichten" erzählen konnte, griff ich zu den Büchern, und las Mährchen und Erzählungen, selbst Romane, in buntester Aufeinanderfolge, was ich eben erhaschen konnte. Auf dem Wernigeroder Lyceum ward wohl in den alten Sprachen, auch in der Geschichte recht gut unterrichtet, aber der Unterricht in den Naturwissenschaften und in der Mathematik ließ Viel zu wünschen übrig. Da war es nun ein wahres Glück, daß einer meiner Lehrer ein großer Liebhaber der Botanik war und einige der Schüler auf seine oft ziemlich weiten Ausflüge mitnahm. Ich gewann bald Lust zum Sammeln und Klassifiziren der Pflanzen und ward wenigstens von dieser Seite aus meinen Träumereien und Phantastereien gerissen. Später, da ich selber merkte, wie ich viel zu wenig scharf die Dinge der Außenwelt ins Auge faßte, nahm ich mich selber in Zucht und suchte nachzuholen, so viel es mir möglich war. Ein Naturforscher*) würde ich

*) Ich beobachte und studire die Natur, wo sich irgend Gelegenheit bietet, aber das macht noch keinen „Naturforscher", welcher der Wissenschaft sein Leben widmet und sie fortbildet. Meine Wissenschaft und Kunst war und wird sein — die Pädagogik.

übrigens auch beim besten Unterrichte schwerlich geworden sein, wohl aber bildete sich frühzeitig ein Trieb in meiner Seele, alles Angeschauete, mochte es auch ganz vereinzelt dastehen, in ein der Phantasie zugängliches Bild zu verwandeln, durch sprachliche Darstellung es meinem Gemüthsleben nahe zu bringen, es einzukleiden in eine Szene oder Geschichte. Ich habe — was in der Schülerzeit wohl nicht häufig der Fall ist — immer gern Aufsätze gemacht, und glaube, daß die Lust zur Darstellung, sei es in Erzählung oder Schilderung, hauptsächlich durch meine Vorliebe für Mährchen und Geschichten genährt worden ist.

Es giebt übrigens phantasiereiche Kinder, die nicht gegen eine übermäßige Aufregung ihrer Phantasie reagiren, die, von Lesewuth hingerissen, vor lauter Geschichten und Mährlein zu keiner klaren Anschauung der wirklichen Welt gelangen. Diesen ist es gut, wenn man sie knapp hält sowohl in der mündlichen Mittheilung von Mährchen als im Bücherlesen, dagegen desto strenger mit ihnen den Anschauungsunterricht und die Naturkunde treibt. Wiederum giebt es Kinder — einer von meinen Schülern gehörte zu diesen — die so nüchternen Verstandes sind, daß sie über die Mährchen als „dummes Zeug" sich lustig machen und nicht im Stande sind, diese Dichtungen nach ihrer ästhetischen Wahrheit zu fassen. Diesen dringe man nichts auf, bilde aber durch Erklärung passender Gedichte ihren Geschmack, vermittele ihnen auf dem Wege des Verstandes den Unterschied zwischen poetischer und realistischer Wahrheit und überlasse im Uebrigen ihrer freien Lektüre, ob sie an Büchern, wie die Kinder- und Hausmährchen der Gebrüder Grimm oder das Mährchenbuch von L. Bechstein, Geschmack finden. Eines schickt sich nicht für Alle,

und es ist in der Erziehung nicht wohlgethan, Regeln für normal zu halten, die nach den verschiedenen Individuen verschieden sich gestalten müssen. Es giebt gewisse Zeiten im Kindesalter (nach der individuellen Begabung und Entwickelung verschieden), die vorzugsweise sich für Mittheilung von Mährchen eignen. Ist die rechte ästhetische Stimmung vorhanden, so fragt das Kind gar nicht: Ist die Geschichte auch wahr? — Man nehme übrigens beim Erzählen von Mährchen nicht die Miene an, als wolle man wirkliche Geschichte erzählen, sondern behandele sie als heitere Spiele der Phantasie. Daß es übrigens auch Fälle giebt, wo man besser thut, die Mährchen ganz zurückzuhalten, haben mir mehrere Erfahrungen bewiesen. So klagte mir einmal ein Vater seine Noth, daß seine sechsjährige Tochter, mit der er am Morgen die biblischen Geschichten repetirte und der er Abends zur Unterhaltung Mährchen erzählte, bei Gelegenheit der biblischen Wunder öfters die Frage brächte: Papa, ist das auch ein Mährchen? Es war in diesem Falle offenbar nicht wohlgethan, daß beides, Erzählung von biblischen Geschichten und von Mährchen, zu gleicher Zeit begonnen wurde. Sonst habe ich jedoch fast durchgehends gefunden, daß Mädchen und Knaben mit richtigem Gefühl der ästhetischen Wahrheit ebenso die deutschen Volksmährchen wie die griechische und römische Götterlehre und Sagengeschichte hörten und lasen, ohne zu fragen: Ist das auch wahr? oder daß ihnen deßhalb die biblischen Geschichten als bloße Mährlein erschienen wären. Die höhere Würde der so konsequent in allen biblischen Wundern festgehaltenen Idee des Einen persönlichen Gottes fühlt die Jugend mit sicherem Takt aus den biblischen Geschichten heraus, wenn nicht von Seiten der Eltern oft taktlos auf alle die Wunder-

geschichten als Lügen geschimpft wird, wie solches bei einer 12jährigen Schülerin der Fall gewesen war, die mich, als ich den Durchzug der Kinder Israel durchs rothe Meer vortrug, fragte, ob man dieß auch glauben könne. Warum nicht? war meine Entgegnung. „Wir haben jetzt ein Mährchenbuch, und da hat uns der Vater gesagt, alle die Wundergeschichten seien nicht wahr!“ In solchen Fällen ist es nöthig, auf den Unterschied zwischen Mährchen, Sagen und Mythen, profaner und biblischer Geschichte, belehrend einzugehen, und ohne sich in lange kritische Erörterungen über die Wunder einzulassen, zu bemerken, daß hier eine glorreiche, durch den Schutz Jehovahs vollbrachte Errettung aus der Hand der Aegypter erzählt werde, die als Thatsache in der Erinnerung des Volkes sich durch Jahrhunderte erhalten habe.

In manchen Familien, wo die Mährchen aus Tausend und Einer Nacht auf dem Bücherbrett stehen, fallen die Kinder darüber her — zu ihrem Schaden. Einige jener Mährchen sind unverfänglich und voll reiner hoher Poesie, die auch das kindliche Gemüth mächtig ergreift; die Mehrzahl aber ist sittlich unrein, es wird durchgehends dem Sinnengenusse gefröhnt und der Angelpunkt, um den sich Alles dreht, ist, reich zu werden ohne Mühe und dann im Genuß der Macht und des Reichthums zu schwelgen. Wie viel keuscher, sittlichstrenger und gemüthstiefer sind da unsere deutschen Volksmährchen! In ihnen spiegelt sich in allen Abstufungen des Zarten und Wilden, des Ernsten und Heiteren, des Phantastischen und Spirituellen das deutsche Volksgemüth. Und ist auch die Zeit vorüber, wo diese Sagen- und Mährchenpoesie im Volke noch lebendig war (die Mährchensammler, welche als Geschäftsreisende [commis voyageurs] auf die letzten Reste

der Volkspoesie Jagd machen, haben nicht wenig dazu geholfen, daß die Geschichtenerzähler aus ihrer naiven Unmittelbarkeit herausgerissen werden), so werden in volksthümlicher Darstellung doch unsere Sagen und Mährchen ein Schatz der deutschen Literatur bleiben, an welchem die Jugend mit demselben Rechte Theil nehmen soll, mit dem sie die Sagen und Mythen der Alten kennen lernt.

Ich für meine Person möchte um vieles Geld nicht den Vortheil missen, unter dem Volke aufgewachsen zu sein in einer Zeit, wo man noch guten Glaubens sich allerlei Mährlein erzählte; denn meine Kindheit wäre ohne dieß nur halb so schön gewesen. Das Gemüth hat, wie ich glaube, durch jene poetischen Fiktionen, die auf tieferem Grunde ruhen, als so viele unserer modernen Gedichte, eine Richtung auf das Uebersinnliche, auf einen hinter der sichtbaren Welt stehenden geistigen Urgrund, auf ein die natürlichen Dinge beherrschendes übernatürliches Band bekommen, einen Eindruck, welcher dem durch die biblischen Geschichten erzeugten durchaus nicht widerstrebend oder feindlich war. Die Kinder- und Hausmährchen der Gebrüder Grimm lese ich noch immer mit gleicher Lust und werde ihrer nie müde werden; es quillt in ihnen ein unerschöpflicher Brunnen jener Träume und Schäume, aber auch jener hohen Idealität und jenes tiefsinnigen Humors der Kindheit.

2.

Zur Charakteristik von Christoph v. Schmid.*)

Erinnerungen aus meinem Leben von Christoph v. Schmid. Erstes Bändchen: Jugendjahre. Zweites Bändchen: Der hochselige Bischof Joh. Mich. v. Sailer. Drittes Bändchen: Berufsleben. Viertes Bändchen: Spätere Berufsjahre und Ende. Herausgegeben von Alb. Weiser. Augsburg 1853—57.

Es wird Mancher gern das Buch kaufen und lesen, der den trefflichen Verfasser der „Ostereier", der „Genofefa", der „Erzählungen für Kinder und für Kinderfreunde" bloß aus seinen Kinderschriften kennen gelernt und schätzen gelernt hat, weil er schon bei der Lektüre einer einzigen solchen kleinen Erzählung sich sagen mußte: So kann nur ein kindlich frommes Gemüth, der reinste christliche Sinn und die innigste christliche Liebe schreiben — weil schon aus den einfachen Kinderschriften ihm jene Heiterkeit der Seele und Harmonie des Gemüthes entgegentrat, die heutzutage so selten zu finden sind. Aber diese „Erinnerungen" haben noch eine allgemeinere Bedeutung: sie sind ein treuer Spiegel jenes kernhaften deutschen Bürgerlebens, das fromm und frei in den deutschen Reichsstädten sich bis auf die französische Revolution erhalten hatte, das seine Pflichten und Rechte kennend noch stolz war auf seine Gerechtsame, das im Bunde

*) Päd. Monatsschrift 1857, 4.

mit der Kirche aber auch noch auf gute Zucht und Ehrbarkeit hielt. Die Stadt Dinkelsbühl war ein in sich abgeschlossenes Ganze, „eine kleine Republik, die gleich den ersten Fürsten des deutschen Reiches nur dem Kaiser untergeordnet war. Bürgermeister und Rath wurden nur aus den Bürgern gewählt. Ihnen stand die Regierung der Stadt zu. Ein zweiter Rath, aus mehreren Bürgern bestehend, der „große Rath“ genannt, vertrat die Bürgerschaft gegen die Regierung. Ich hörte manchen Bürger nicht ohne Stolz sagen: Ich bin ein freier Reichsbürger! Die Statuten der Stadt waren gedruckt in jedes Bürgers Hand. Diese Statuten enthielten Alles, was über Ehekontrakte, über Kauf und Verkauf, über Testamente gesetzlich bestand. Auch die Strafen über Vergehen gegen die Gesetze waren hier deutlich ausgesprochen. Jeder Bürger, dem sie bei seiner Aufnahme übergeben wurden, mußte bei der allgemeinen jährlichen Bürgerversammlung sie vorzeigen. Jeder konnte daraus ersehen, wie er sich im Handel und Wandel zu benehmen habe. Viele Streitigkeiten wurden dadurch abgeschnitten, viele Abweichungen von Gesetz und Ordnung verhindert.“

Die beiden Konfessionen, Katholiken und Protestanten, lebten in gutem Frieden und wetteiferten im Punkt der Ehre und guten Werke. Protestanten besuchten öfters die katholische Predigt und die Väter Kapuziner, die in der That achtungswerthe praktische Christen waren, standen bei allen Bürgern in Ansehen. An Reibungen fehlte es auch nicht, aber diese benutzte der fromme Vater, seinen Sohn auf die erste Christenpflicht der Liebe und Duldung kräftig hinzuweisen. Die Kontrovers-Predigten, die damals noch gehalten wurden, waren ihm sehr zuwider, weil beide Konfessionen sich darin zu verspotten und zu

verkleinern suchten. „Man sollte", sagte der würdige Mann zu seinen Kindern, „keine Kontrovers- oder Streitpredigten halten, die nur dazu dienen, die Entzweiung zwischen den Konfessionen, zwischen Christen und Christen zu vergrößern. Ich weiß auch kein Beispiel — sagte er — daß Jemand auf eine solche Predigt hin von einer Konfession zur andern übergegangen wäre. Man sollte vielmehr Einigungspredigten halten, um das christliche Volk zu überzeugen, daß wir fast in allen wesentlichen Stücken des Christenthums einig sind. Die Entzweiung würde sich dann um so leichter geben." Er pries den Bischof zu Augsburg, Clemens Wenzeslaus, der später die Kontroverspredigten verbot. So pflanzte der Vater schon früh die zarten Keime des wahren Christensinnes in das empfängliche Herz seines Sohnes, und würdige katholische Lehrer und Oberhirten gingen mit leuchtendem Beispiel voran. Als der Weihbischof und Generalvikar v. Ungelter nach Dillingen kam, wo der junge Schmid das Seminar besuchte, hatte der Stadtpfarrer eine reichliche Mahlzeit veranstalten lassen und alle Geistlichen dazu eingeladen. Der Bischof genoß nur wenig Speisen, stand dann auf und sprach: „Kommen Sie, lieber Herr Pfarrer, und führen Sie mich zu Ihren Kranken, und vor allen zu den ärmsten derselben!" Er wollte dadurch auch zu verstehen geben, daß es besser wäre, anstatt der bei kirchlichen Feierlichkeiten gewöhnlichen prächtigen Tafeln solchen überflüssigen Aufwand den Armen zukommen zu lassen. Unterwegs befragte er den Stadtpfarrer über die Umstände und Verhältnisse jedes Kranken, verschmähte es nicht, auch in das geringste, abgelegenste Haus zu gehen und sich manche steile, baufällige Stiege hinaufzubemühen, sprach den Kranken Trost zu

und ließ ein oder ein paar Goldstücke auf dem Tisch liegen. Dieses Betragen des demüthigen, wohlthätigen Bischofes — erzählt Schmid — machte auf die ganze Stadt den besten Eindruck. „Auch Nichtkatholische wurden davon gerührt und der katholischen Kirche so geneigt, als die ehemaligen Kontroverspredigten sie derselben abgeneigt gemacht hatten.“ Leider Gottes sind in der Gegenwart wieder die Kontroverspredigten, namentlich in „evangelischen“ und „katholischen“ Zeitschriften, als ein Mittel hervorgeholt worden, um die Konfession zu stützen und den christlichen Glauben des Volkes zu befestigen. Möchten jene Eiferer an diesen „Erinnerungen“ des frommen Christoph Schmid zur Erkenntniß ihres ebenso unchristlichen als unpraktischen Treibens kommen, und besonders an den biographischen Zügen aus der Wirksamkeit des Bischofs Sailer ein Exempel nehmen. Christoph Schmid war ein Schüler Sailer's, der, als die Universität Ingolstadt aufgehoben ward, zum Professor der Moralphilosophie und Pastoraltheologie nach Dillingen berufen wurde, und die kleine Universität berühmt machte durch seine ausgezeichnete Wirksamkeit, nicht bloß als Gelehrter, sondern als Mensch und Christ. Was eine lieberfüllte, sittlich reine und in sich vollendete Persönlichkeit schon durch ihre bloße Gegenwart vermag, wie sie selbst auf den wilden Sinn des Verbrechers besänftigend und einigend wirkt, wie sie der wohlthätigen Sonne gleich erwärmend und erleuchtend zugleich auf die Herzen der Menschen wirkt, vor Allem aber die empfängliche Jugend für das Wahre und Gute im Bunde durch ihre sittliche Schönheit begeistert: das hat uns Schmid in den „Erinnerungen an Sailer“ mit einer Pietät und Innigkeit gezeichnet, wie sie nur ein so geistesverwandter und dank-

barer Schüler zu zeichnen vermochte. Auch der engelmilde Sailer mußte den Neid und Haß der „strenggläubigen“ katholischen Partei erfahren und wurde seiner Professur enthoben. — Die nächsten dabei obwaltenden Motive, über welche das Büchlein von Schmid Aufschluß giebt, sind ein höchst werthvoller Beitrag zur deutschen Kulturgeschichte und Verfassung damaliger Zeit. Hier nur ein Zug aus Sailer's Leben. Der Tod Friedrichs des Großen hatte in ganz Deutschland großen Eindruck gemacht, und Sailer, der am letzten Tage des Jahres 1786 eine Predigt zu halten hatte, nahm Bezug auf das große Ereigniß mit folgenden Worten:

„Es starb in diesem Jahre der berühmteste König — der Tod schonte seiner so wenig, als des ungekannten Bettlers, als die letzte Minute seines Lebens abgelaufen war. Er ist nicht mehr! — und alle seine herrlichen Siege, und alle seine gepriesenen Anstalten zum Besten seines Volkes, und alle seine großen Talente, und alle seine Fürstenthümer, und alle seine streitbaren Männer, und alle seine Verehrer in und außer Europa, und seine grauen ehrwürdigen Haare — und Kron' und Szepter und alle Kunst und Wissenschaften — und alle Akademieen und gelehrten Gesellschaften, nichts, nichts konnte den Augenblick des Todes, den der Herr des Lebens festgestellt hatte, weiter hinausrücken. Die Sense des Todes klirrt — er ist nicht mehr! so groß er war. Der Tod legt ihn ohne Gepränge nieder in den Sarg. Er war Mensch, und was Mensch ist, muß sterben. So groß er war, er stand unter einem größeren Herrn, der alle seine Thaten, Anstalten, Unternehmungen, Gedanken auf die Wage legt, und das entscheidende, ewig gültige Urtheil ausspricht, ohne Rücksicht auf das, was Menschen von

ihm denken. Ach, laßt uns am Grabe des großen Königs eine Thräne weinen, und mit gesenktem Blick das Wort aussprechen: Alles auf Erden ist vergänglich — das Größte wie das Kleinste!"

Diese Stelle ward von einem „streng-katholischen" lateinischen Professor, der in allen seinen Predigten, wie Schmid bemerkt, seinen Zuhörern mit dem Teufel drohete, der sie einmal holen werde, hart getadelt, da es einem katholischen Geistlichen nicht gezieme, einen nichtkatholischen König auf einer katholischen Kanzel „zu nennen und zu loben." Sailer erwiederte: „Da es ein katholischer Prediger nicht unschicklich finde, auf der Kanzel den Teufel so oft zu nennen, so könne eben dieser Prediger es wohl nicht im Ernste tadeln, daß der Tod des berühmtesten Königs des Jahrhunderts, als ein Beweis der Hinfälligkeit aller irdischen Größe, auf der Kanzel in Erinnerung gebracht werde."

Haben wir im Vorstehenden die kulturhistorische Bedeutung des so einfach und anspruchslos sich gebenden Werkes angedeutet, so müssen wir andrerseits aber auch den großen pädagogischen Werth desselben hervorheben. Es bietet eine praktische Pädagogik, gleich ansprechend und lehrreich für Eltern und Erzieher, geistliche und weltliche Lehrer; selbst die kleinsten, scheinbar unbedeutenden Ereignisse sind lebendige pädagogische Exempla, und so ist dieses biographische Werk, auch von dieser Seite betrachtet, ein Volksbuch im besten Sinne des Worts. Es predigt gerade der rührenden Einfachheit willen, mit der es sich giebt, eindringlicher als manche Erziehungsschrift und Erziehungspredigt den Segen eines christlichen Familienlebens, in welchem die Strenge der Zucht mit der Freiheit der Liebe Hand in Hand geht. Der Vater, ein

Kanzlei-Beamter, war ebenso gewissenhaft in der Erfüllung seiner amtlichen wie seiner häuslichen Pflichten, klaren gebildeten Geistes, allen abergläubischen Vorstellungen abgeneigt und dabei von aufrichtigster Frömmigkeit. Schmid erzählt u. A.: „Im Sommer ging der Vater Abends in den Garten des Bürgermeisters, den sogenannten Zwinger zwischen den zwei Stadtmauern, wo einige Rathsherren und Beamten der Stadt sich mit Kegelspiel ergötzten; im Winter ging er in das Kloster der Karmeliter, wo eben diese Gesellschaft in dem Refektorium sich einfand. Nach dieser Erholung kam er mit dem Schlage 6 Uhr, wo man in dem Kloster zu Tische ging, nach Hause, und widmete den ganzen Abend seinen Kindern. Er aß nichts mehr als ein Paar Eier. Wir zwei älteren Knaben kamen allemal herbei und er gab uns die zwei abgeschlagenen Eiergipfelchen, wie wir sie nannten. Allerdings eine sehr kleine Gabe, aber für Kinder von großer Wichtigkeit. Er hörte uns dann ab, was wir an diesem Tage in der Schule gelernt hatten, und wußte uns so lehrreich als angenehm zu unterhalten — vorzüglich mit Erzählungen, unter denen mir die biblischen Geschichten die liebsten waren.“ Im Einverständniß mit der Mutter hatte er die Hausandacht eingeführt; an jedem Morgen mußten die Kinder das Morgengebet knieend und gemeinschaftlich beten, und bei Tische sprach eins das „Aller Augen warten auf Dich.“ Des Sonntags ruhten die Amtsgeschäfte, der Tag war der Andacht und Erholung gewidmet. An jedem Sonntag erschien er in der Predigt, wo den Beamten des Domkapitels einer der ersten Kirchenstühle eingeräumt war. Er fehlte da nie; wir beiden älteren Knaben saßen ihm zu beiden Seiten. Wir mußten zu Hause das Evangelium lesen, und er wiederholte bei

Tische, was darüber in der Predigt gesagt worden. — Er wollte einmal, wie ich wohl wußte, zur Beichte gehen. Noch jetzt schwebt mir sein ernstes, frommes Angesicht vor Augen, wie er Stock und Hut nahm, dahin zu gehen. Sein Angesicht machte einen tieferen, bleibenderen Eindruck auf mich, als Alles, was meine geistlichen Lehrer über diese heilige Handlung mir gesagt hatten."

Gleich musterhaft war die Mutter: „Sie war, wie der Vater, klein von Person, wurde aber als eine Schönheit gepriesen. Sie hatte einen ganz vorzüglichen Verstand, den sie aber nur den häuslichen Geschäften zuwendete. Sie war unermüdet thätig, nie sah man sie müßig. Die Wohnzimmer waren höchst reinlich und in bester Ordnung. Die Küche besorgte sie selbst, indem sie sich auf die häusliche Kochkunst sehr gut verstand, und darin wirklich keine geringe Geschicklichkeit und Fertigkeit besaß. Sie wußte Alles sehr gut einzutheilen und zu benutzen, um, was bei dem geringen Einkommen des Vaters sehr nöthig war, mit Wenigem weit zu reichen. — Wir Kinder wurden gewöhnt, von jeder Speise zu essen. Doch wußte die Mutter auch mit den Speisen abzuwechseln, es kam die Woche hindurch täglich eine andere Suppe auf den Tisch, zu dem Rindfleisch andere Beispeisen. Auf einen Vorrath von Leinwand, auf immer reines Weißzeug war die Mutter vorzüglich bedacht. Man kann denken, daß dieses bei so vielen Kindern (es waren ihrer neun) ihr viele Mühe machte. Sie war unausgesetzt mit Stricken, Nähen und — Flicken beschäftigt, wozu sie denn auch die Mädchen frühzeitig anhielt. „Mit Ausbesserung alter Kleidungsstücke," sagte sie, „muß man die neuen Kleider neu und in gutem Stande erhalten."

Unter den Zügen, die Schmid von seinen Lehrern

mittheilt, finden sich manche beherzigenswerthe pädagogische Winke. „Den ersten Unterricht im Lateinischen erhielten wir von Pater Adrian in dem Kloster der Karmeliter. Er war mit uns verwandt, und gab uns aus besonderer Gefälligkeit täglich einige Stunden. Man hielt ihn für sehr gelehrt. Er war auch Organist in der Klosterkirche, und hatte seine Stärke vorzüglich in Fugen. Seine Handschrift war überaus schön und zierlich. Die lateinische Sprache hatte er vollkommen inne. Allein von seiner Methode zu unterrichten läßt sich nicht viel Rühmliches sagen. Er hielt sich an die herkömmliche, damals noch herrschende Schlagmethode. Für alle und jeden Sprachfehler, die er Böcke nannte, gab er uns mit einem Haselstock zwei derbe Schläge auf die Hand, „Tatzen" genannt. Da wir aus Aengstlichkeit und Furcht der Strafe noch mehr Fehler machten, als wir sonst wohl gemacht hätten, so kam er auf den Einfall, nach Art der Türken uns auf die Fußsohlen zu schlagen. Allein da er bei all' seiner Gelehrsamkeit auf Dinge des gewöhnlichen, alltäglichen Lebens sich wenig verstand, so befahl er uns nicht die Stiefel auszuziehen. Die dicken Sohlen machten, daß wir von den Streichen gar keinen Schmerz empfanden. Wir schrieen aber so jämmerlich, als wären diese Schläge uns höchst schmerzlich. „Aha," sagte er, „nun komme ich euch einmal recht auf's Leben; nun wird es besser gehen. Es ging auch etwas besser, weil wir diese Streiche nicht fürchteten, und also die Furcht uns nicht zu Fehlern verleitetete; allein ihm ging's noch nicht gut genug. Er schlug uns wieder mit dem Haselstock auf die Hände. Mit Schlagen, Schmähworten und Weinen ging viel Zeit unnütz, ja zu unserem großen Nachtheil verloren. Es ereigneten sich bei diesem Lehrer auch

manche komische Szenen. Pater Adrian erzählte uns auch Manches, das uns nicht recht glaublich schien. Wenn aber Einer von uns eine Einwendung dagegen machen wollte, sagte er nur kurzweg: „Schweig, du Gelbschnabel!“ Einmal nun schrieb Pater Adrian einen Brief an den Chorregenten eines benachbarten Stiftes, mit der sehr höflichen Bitte um eine der vortrefflichen Kompositionen von ihm, dem berühmten Tonsetzer, die dann bei dem bevorstehenden Hauptfeste des Ordens unter dem Hochamte aufgeführt werden sollte. Er faltete den Brief zusammen, schrieb die Adresse darauf, und griff nach dem Leuchter mit der Kerze, um in der Küche Licht zu holen. Mein Bruder erbot sich, ihm diesen Dienst zu leisten, denn er hoffte, von dem Koche ein Stück Kuchen oder sonst etwas Gebackenes zu erhalten. Pater Adrian merkte wohl, es sei meinem Bruder mehr darum zu thun, einen guten Leckerbissen zu erhaschen, als ihm einen Dienst zu leisten. Er sagte daher: „Ich bedarf deines Dienstes nicht; mache du deine Aufgabe, du Gelbschnabel!“ Mein Bruder war über seine vereitelte Hoffnung ärgerlich, öffnete den Brief, und setzte den Worten: „Hochgeehrter Herr!“ das Wort „Gelbschnabel“ bei. Da er nach der Handschrift des Paters sich im Schreiben üben mußte, war es nicht leicht zu entdecken, das Einschiebsel rühre von einer fremden Feder her. Der Brief wurde abgeschickt: allein statt der verlangten Musikalien kam eine donnernde Antwort. Der Chorregent schrieb: er, als ein Mann von grauen Haaren, lasse sich nicht so beschimpfen. Die Bestürzung des Paters war groß; endlich löste sich das Räthsel, der Missethäter wurde natürlich tüchtig gestraft.“ Merkwürdig, daß der fromme kindlich-heitere Christoph Schmid, der, ein Kinderfreund par excellence,

alle Kinder so mächtig anzog und so gut mit der Jugend zu verkehren verstand, einen Pater zum Lehrer hatte, der so ganz sein Gegensatz war.

Auch aus dem Leben der Geistlichen und Professoren werden uns manche humoristische Züge mitgetheilt, welche der ohnedieß lebendigen Darstellung einen um so größern Reiz verleihen. Der junge Theologe hatte viel Arbeit und manche Entbehrung zu ertragen, aber sein Gemüth blieb stets heiter und er ward überall gern gesehen. Die strenge Vorbereitung im Seminar zu Pfaffenhausen ward ihm vom Regens abgekürzt und er folgte gern dem Rufe eines würdigen Pfarrers zu einer Stelle als Kaplan desselben. Aus dem baierschen Schwaben kam er dann, abermals auf eine Kaplanstelle, nach Seeg (See-Egg) im Allgäu. Hier wie dort hatte er Gelegenheit, den frommen, unverdorbenen Sinn des Landvolkes zu beobachten. Das Pfarrdorf Seeg liegt auf einem Hügel und an zwei Seen; mehr als 80 Weiler, Bauernhöfe und Mühlen gehören in die Pfarrei, die einen Umkreis von 12 Stunden hat. Von dem Gebirgsvölkchen erzählt er u. A.: „An Sonn- und Festtagen standen die von der Pfarrkirche Entferntesten schon Morgens um 3 Uhr auf und fütterten ihr Vieh, um zur rechten Zeit in den Gottesdienst zu kommen. Im Winter sah ich sie Morgens 5 Uhr mit Fackeln aus den Bergen hervorkommen; ein starker Mann ging voraus, um durch den Schnee den Weg zu bahnen, der oft Wochen hindurch von keinem Fuß betreten wird. Sie setzten einen Ehrenpunkt darein, niemals den Gottesdienst versäumt zu haben oder zu spät gekommen zu sein.“ Von Seeg ward Schmid nach Thannhausen als Schulinspektor berufen, und hier begann seine Wirksamkeit als Jugendlehrer. Trotz der sehr ermüdenden

Amtsthätigkeit benutzte er doch die freien Augenblicke so emsig, daß er seine „biblischen Geschichten", die „Ostereier" und die „Genofefa" für die Jugend im Druck erscheinen lassen konnte. Die letztere Geschichte hatte ihm und seinen übrigen Geschwistern vormals die Jungfer Base erzählt, die selbst davon so bewegt wurde, daß sie dabei weinte und die Kinder natürlich auch zu Thränen rührte. Der Samen, in ein empfängliches Gemüth gestreuet, trug nun reiche Frucht.

Es giebt geborene Pädagogen, die, ohne lange über Methodik zu klügeln, ohne ungewisse Experimente zu machen, mit der Sicherheit des Instinkts das Richtige treffen, denen, wo sie sich zeigen, das Herz der Jugend entgegenschlägt, an deren Lippen der Blick aufmerksamster Zuhörer hängt, welche die Gemüther fassen und die Willen regieren, als wäre das Alles nur ein heiteres Spiel: — ein solcher war Christoph Schmid. Der strengen Strafe bedurfte er fast nie; nur Ein Mal sah man ihn zornig, da ihn ein Knabe frech belog; die Lüge war ihm das Verhaßteste und er züchtigte sie streng. Daß sein Unterricht für alle Schüler eine Lust, nie eine Last war, bewirkte er dadurch, daß er zum Praktischen das Aesthetische, das Angenehme zum Nützlichen gesellte. Die Schüler der Oberklasse machte er mit dem Wichtigsten aus der Naturgeschichte und Naturlehre bekannt; er brachte ein Vergrößerungsglas in die Klasse und ließ die Welt des Kleinen anschauen, führte im Sommer die Schüler in's Freie, erwartete in ihrer Mitte den Aufgang der Sonne, durchstreifte Wald und Feld und lehrte die Kenntniß der Pflanzen. Das Bemerkenswertheste aus der Naturlehre und Erdbeschreibung mußten die Schüler sauber in eigene Hefte schreiben und diese sorgfältig aufbe-

wahren. Noch jetzt kann man solche Hefte aus den Jahren 1798, 99 und 1800 bei vielen braven Hausvätern und Hausmüttern finden, die sie mit Freuden ihren Kindern zeigen. Bevor Schmid nach Thannhausen kam, ward in der dortigen Schule gar nicht oder doch höchst selten gesungen; er führte den Gesang als obligaten Lehrgegenstand ein, denn ihm galt das Singen als ein wichtiges Bildungsmittel. Er dichtete selber passende Kinderlieder und die Schüler mußten dieselben — zur Uebung im Schön- und Rechtschreiben — in kleine Hefte eintragen; der Thannhauser Kaplan, ein geschickter Musiker, komponirte einfache Melodieen dazu und nun ertönten in der Schule fromme liebliche Gesänge, je nach der Jahreszeit Frühlings- und Sommer-, Herbst- und Winterlieder. Mit besonderer Sorgfalt ertheilte er den Religionsunterricht, und benutzte auch hier die Macht des Schönen. Eine seiner Schülerinnen (Frau Lehrer Haug) schreibt hierüber: „Kam z. B. die heilige Weihnachtszeit heran, so erinnerte er die Kinder an die heil. Geschichte dieses Festes und machte sie darauf aufmerksam, daß Weihnacht ein besonderes Freudenfest für die Kinder sei. Da zu Anfang dieses Jahrhunderts der schöne Gebrauch, Krippen aufzubauen, allmählig aufhörte, brachte er einigemal, um den Kindern die Begebenheiten aus der heil. Geschichte recht anschaulich zu machen, schöne große illuminirte Kupferstiche in Glas und Rahmen, die sonst in seinem Studierzimmer hingen, in die Schule, vom Gruß des Engels angefangen bis zur Vorstellung Jesu im Tempel. Am Vorabende eines jeden Festes und Sonntags in dieser Zeit wurde das Bild, welches die Begebenheiten des darauf bezüglichen Evangeliums darstellte, in der Schule aufgehängt und erklärt, und blieb da hängen, da-

mit es die Kinder bis zum nächsten Sonn- oder Feiertage vor Augen haben und betrachten konnten. Als Hausaufgabe über die Weihnachtsfeiertage mußten wir jedes Mal etwas aus der Predigt aufschreiben. Die Fleißigsten wurden mit einem schönen Bilde beschenkt." Durch die biblische Geschichte ward die Katechismuslehre den Schülern lebendig; Schmid war ein eifriger, treuer Bibelleser und diese Lektüre wirkte segensreich auf sein Lehrerwort. Er war aber auch ein warmer Verehrer unseres deutschesten Dichters Schiller, dessen erhabener sittlicher Schwung und wahrhaft adelige Gesinnung ihn stets auf's Neue aus dem Alltagsleben auf die Höhen der Menschheit zog. Als die Erzherzogin Marie Louise als Napoleon's Braut durch Augsburg reiste, und viele Thannhauser sich aufmachten, sie zu sehen, las er in der Feiertagsschule Schiller's Romanze „der Graf von Habsburg", erläuterte und erklärte das Gedicht.

Zur Ermunterung und Erfrischung der Jugend veranstaltete Schmid auch mitunter Kinderfeste. Als die jungen Gräfinnen Stadion einmal die Thannhauser Schule besucht und selber einige Schüler geprüft hatten, gaben sie dem Lehrer drei Kronenthaler mit dem Bemerken, er möchte dafür den Kindern eine Freude machen. Der Lehrer fragte bei seinem Schulinspektor an, wie er das Geld verwenden sollte. Schmid entwarf sogleich den Plan zu einem Kinderfeste; er ließ die Kinder auf einen schattigen Rasenplatz hinausführen, dort Bier und Weißbrod ihnen reichen, ordnete dann passende Spiele an und blieb von Mittag bis Abend selber in der Mitte der frohen Kinderschaar, unter die er, trotz seinem geringen Einkommen, noch aus eigenen Mitteln verschiedene Geschenke austheilte. Um die Freude zu erhöhen und keine Eifer-

sucht aufkommen zu lassen, veranstaltete er eine Lotterie, in der jedes Kind etwas gewinnen mußte; er wußte wohl, daß auch die kleinste Gabe ein Kindesherz erfreut.

Die Sonntagsschule, welche Schmid gegründet, gewann dadurch einen großen Reiz, daß er seine Erzählungen dort vorlas, bevor sie im Druck erschienen. „Diese Vorlesungen waren — wie seine Schülerin erzählt — gleichsam eine Zugabe; denn erst in der zweiten Unterrichtsstunde wurde das sehnliche Verlangen der Schülerinnen gestillt. Der eben behandelte Gegenstand wurde beendigt und alle horchten nun mit gespannter Aufmerksamkeit dem überaus schönen Vortrage des Herrn Verfassers. Nicht selten wurde die Rührung so groß, daß nicht nur Thränen flossen, sondern ein lautes Schluchzen entstand und mit dem Vorlesen inne gehalten werden mußte, bis sich die Zuhörer wieder gefaßt hatten. Die meisten Thränen der Rührung flossen während des Vorlesens der Genofefa und des Blumenkörbchens. Die Schüler konnten sich nicht satt hören, merkten nicht die vorgeschrittene Zeit und bestürmten den ermüdeten Vorleser mit Bitten, weiter fortzufahren. Von einem Sonntag zum andern freuete man sich, wenn eine Erzählung angefangen war, um am nächsten die Fortsetzung zu hören. Zuweilen bekamen wir als Hausaufgabe den Auftrag, eine Erzählung nachzuschreiben. Welch ein Wetteifer entstand unter den besseren Schülerinnen! Ueber das Blumenkörbchen schrieben einige Mädchen mehrere Bogen voll aus dem Gedächtnisse nach.“

Mit Hülfe einiger Jugendfreunde ließ Schmid auch kleine Schauspiele von talentvollen Schülern aufführen, und da es an passenden Stücken fehlte, dichtete er sie

selbst. Zu Thannhausen wurden aufgeführt: die kleine Lautenspielerin, der kleine Kaminfeger, der Eierdieb, Emma oder die Macht der kindlichen Liebe, der Blumenkranz und die Erdbeeren. Erst 20 Jahr später erschienen sie im Druck. Die Wirkung war groß; die „Lautenspielerin" mußte vier Mal hintereinander aufgeführt werden, und die gerührten Zuschauer bekannten: „da kann man so viel lernen, als in mancher Predigt." Christoph Schmid's Schwester Franziska, die ihm die Haushaltung führte, half bei den Vorbereitungen treulich mit, ordnete den Anzug der Mädchen, der ohne eiteln Aufputz doch der Handlung angemessen war, und sie trug Sorge, daß beim Anziehen nirgends der Anstand verletzt wurde.

Auf des Bruders Wunsch versammelte die Schwester auch die Mädchen des Ortes um sich, daß sie ordentlich nähen und stricken lernten. In diesen weiblichen Arbeiten war Franziska eine Meisterin, und gleich dem Bruder wußte sie Nützliches, Lehrreiches und Angenehmes zu verbinden, indem sie bei der Arbeit erzählte oder auch ein passendes Lied anstimmen ließ. — Da ein sehr geschickter Gärtner im Flecken war, so trug Schmid ferner Sorge, daß die älteren Knaben in der Obstbaumzucht, die Mädchen im Gemüsebau unterrichtet wurden. Im Zeichnen, das er sehr gut verstand, unterrichtete er die Schüler der dritten Klasse selbst.

So erhob der unermüdlich thätige und überall das Rechte treffende Mann die Schule seines Wohnortes zu einer Musterschule, und als der baiersche Kommissär, Kreisschulrath Müller, eine öffentliche Prüfung abgehalten hatte, sagte er zu den Schülern: „Ich hatte mir viel von der Thannhauser Schule versprochen, aber ihr habt meine

Erwartungen übertroffen.“ Ein gleiches Urtheil fällte Kreisschulrath Stephani. Von nah und fern kamen Geistliche und Lehrer, um den Schulprüfungen beizuwohnen und ihre Schulen danach einzurichten. Hinwiederum war es ein Fest, wenn Christoph Schmid die Schulen seines Bezirkes besuchte und die Prüfung abnahm. Die Lehrer durften ob seiner Strenge nicht bange sein, sie erfreueten sich seiner Liebe und hörten um so eifriger seine guten Rathschläge; die Bauern waren hocherfreut, wenn der freundliche Herr kam und so gut mit den Kindern redete und sie lobte.

Ueber das häusliche Leben erzählt die schon erwähnte Schülerin: „Die letzten sechs Jahre von Schmid's Anwesenheit in Thannhausen war ich beinahe täglich in seinem Hause, theils als Schülerin in weiblichen Arbeiten bei seiner Fräulein Schwester, theils als Abschreiberin seiner Manuskripte, weßhalb er mich oft im Scherz seine Sekretärin nannte. Die Einfachheit, welche beide Geschwister sowohl in Speis und Trank, als in der Kleidung und Einrichtung beobachteten, findet man jetzt kaum noch in Bürgerhäusern auf dem Lande. Bier und Wein sah ich nur dann auf dem Tische, wenn Gäste kamen. Der gewöhnliche Trank dieses wahrhaft großen Mannes war frisches Wasser. Die beiden Geschwister lebten in der seligsten Eintracht; ich sah und hörte in diesem Hause nur Gutes; stillen Fleiß, Genügsamkeit und Einfachheit. — Fast täglich sah ich aus seiner Küche zu den Kranken kräftige Speisen tragen, und er brachte an das Krankenbett nicht nur geistlichen Trost allein, er suchte das Elend auch durch leibliche Mittel zu mildern. Dieß wäre ihm ohne seine einfache Lebensweise wohl nicht möglich gewesen.“

Da Schmid noch eine arme Mutter und mehrere unversorgte Geschwister zu unterstützen hatte, bewarb er sich nach fast 20jähriger gesegneter Wirksamkeit in Thannhausen um die Pfarrstelle zu Oberstadion in Würtemberg, und sein Patron, Graf Stadion, gab sie ihm mit Freuden. Sein reger Wohlthätigkeitssinn fand sogleich Gelegenheit, sich um seine Mitbürger verdient zu machen. Das Jahr 1817 war ein Hungerjahr, die Getreidepreise stiegen ungeheuer. „Ein Wohlthätigkeitsverein wurde angeordnet — so schreibt er darüber — eine sehr wohlthätige, sehr weise Anstalt. Gott wolle die hochselige Königin Katharine in jener Welt dafür belohnen. Mir wurde ein eigener Bezirk angewiesen. Ich arbeitete mit Lust, ja mit Feuer. Meine Mitgeistlichen, Schullehrer, Schulabspiranten, ja sogar weibliche Hände, mußten die Berichte, Vorschläge, Tabellen und Anfragen, die ich verfaßte, abschreiben. Es geschah wahrhaft Gutes, das mich innig freuete."

Die Gemeinde gewann den frommen Priester, der so verständlich und einfach zu Aller Herzen redete und in Allem mit gutem Beispiel voranging, außerordentlich lieb. Mit der Pfarrstelle war eine große Oekonomie und außerdem viel amtliche Schreiberei verbunden, so daß Schmid, der doch auch die schriftstellerische Feder nicht gern ruhen ließ, vollauf beschäftigt war. Die würtembergische Regierung, welche seine Verdienste um Volks- und Jugendbildung zu schätzen wußte, wollte ihn mit der Berufung als Professor der Moral und Pastoraltheologie in Tübingen oder als Regens des Priesterseminars in Rottenburg ehren; er lehnte beide Anträge ab, folgte jedoch dem Rufe in sein Vaterland, da ihm König Ludwig bald nach

seiner Thronbesteigung auf Anregung Sailer's 1826 die Stelle eines Domkapitulars in Augsburg übertrug. Als solcher hatte er nur bei feierlichen Gelegenheiten im Dom oder andern Kirchen das Hochamt und die Predigt zu halten, doch seine Thätigkeit und Wirksamkeit war sehr umfassend. Er redigirte eine Zeit lang im Auftrag des Generalvikars die „Konferenz-Arbeiten der Augsburgischen Diözesangeistlichkeit", schrieb die „Palmblätter", eine Wochenschrift für christliche Familien, arbeitete später einen Katechismus der christkatholischen Religion für das Bisthum Augsburg aus und verfaßte in Gemeinschaft mit dem würdigen G. v. Schubert den naturgeschichtlichen Theil des Lehr- und Lesebuchs für die mittleren und oberen Klassen der deutschen Schulen im Königreich Bayern. Im Ordinariat hatte er den Bericht über die Schulangelegenheiten, und als er 1832 zum Kreisscholarchen für Schwaben und Neuburg ernannt wurde, konnte er seinen ganzen Einfluß auf eine gedeihliche Jugendbildung geltend machen. In Beziehung auf die Landschulen war sein Grundsatz: das Allernothwendigste, aber recht gründlich zu lehren; nicht Vielerlei aber Viel. Er sagte, die neuere Pädagogik spanne ihre Forderungen zu hoch.

Hochgeehrt von seinem Könige und den Kirchenfürsten feierte Schmid im Aug. 1841 sein funfzigjähriges Priester-Jubiläum in der lieben Vaterstadt Dinkelsbühl, die ihm unlängst ein schönes Denkmal gesetzt hat. Von der Geistlichkeit, dem Magistrat und den Gemeindebevollmächtigten ward der Jubelgreis unter dem Geläute aller Glocken und dem festlichen Donner der Böllerschüsse in die Kirche geleitet, wo er die Kanzel bestieg, um über das Sonntags-Evangelium zu predigen: „Er kehrte zurück und lobete

Gott mit lauter Stimme und fiel auf sein Angesicht zu den Füßen Jesu nieder und dankete Ihm" (Luc. 17, 15. 16).

Noch volle 13 Jahre sollte der rüstige Greis sich einer fast ungestörten Wirksamkeit erfreuen; am 18. Juli 1854 starb ihm die achtzigjährige Schwester, seine treue Haushälterin; ihr sechsundachtzigjähriger Bruder konnte ihr noch das heilige Abendmahl reichen. Die Cholera riß ihm einen Freund nach dem andern von der Seite, und am 28. August warf sie auch ihn auf's Krankenlager; doch war sein Ende sanft, er entschlummerte am 3. September in der Sonntagsfrühe.

Chr. Schmid's Leben war kein glänzendes und blendendes Heldenthum, keine übersprudelnde geniale Kraft, die Altes zertrümmert und neue Bahnen bricht; es war die stillere, bescheidenere, aber darum nicht minder nachhaltige Wirksamkeit des frommen Gemüthes, das mit wunderbarer Macht die Seelen anzog und seine harmonische Stimmung denen mittheilte, die sich ihm naheten. Es war ein liebliches Idyll, dessen Frieden und harmlose Freudigkeit auch die Wirren und Leiden einer schwer heimgesuchten Zeit nicht zu stören vermochten, und das gerade deßhalb sich den praktischen Einfluß in vollster Reinheit bewahrte. Wie gemüthliches Stillleben (es fehlte in Schmid's Studirzimmer auch nie an Blumen, und der Kanarienvogel zupfte den Schriftsteller oft an der Feder) mit unermüdlich seelsorgerischer Wirksamkeit, der Trieb zum Guten mit der Lust am Schönen, Gottesfurcht und Natursinnigkeit, Glaubenstreue und milde Duldung gegenüber Andersgläubigen, das geistliche Studium mit der Verehrung Shakespeare's und Schiller's recht wohl vereinbar sei: das zeigt uns der Lebenslauf dieses

frommen Priesters in eindringlichster Weise. Auf Männer, wie der edle Christoph Schmid einer war, darf die katholische Kirche stolz sein, aber auch die protestantische Kirche und namentlich unsere evangelische Pädagogik mag sich an solchen Charakteren erbauen, denn sie stehen nicht bloß in, sondern zugleich über der Konfession, weil die Liebe in ihnen mächtiger ist als die Satzung.

3.

Der Humor des Volksschullehrers.*)

Mit Bezug auf Jean Paul's: Leben des vergnügten Schulmeisterleins M. Wuz in Auenthal.

Ein guter Lehrer muß guten Humor haben, sonst gelingt ihm sein Werk nur halb! Versteht sich, den praktischen Lebenshumor — denn ein ästhetisch-humoristisches Genie, etwa wie das von Jean Paul, der auch ein Schulmeister war, kommt nur alle Jubeljahre unter den Schulmeistern zum Vorschein. Ich meine also jenen Humor, wie man ihn auch bei Schustern und Schneidern zuweilen trifft, wie ihn „Johann der muntre Seifensieder" und der „Vikar von Wakefield" hatten, und Hans Sachs, der Schuh—Macher und Poet dazu! Der Humor ist an keinen Stand gebunden, obwohl er am schwersten von Fürsten und ihren Ministern sich binden läßt; auch nicht an die Gelehrsamkeit, vor deren Zopf er Reißaus nimmt; ja selbst nicht einmal an die Gesundheit, da er manchen armen Patienten mit seinem Besuche beehrt, und ihm wohler thut, als die Arzenei aus der Apotheke. Der Humor offenbart sich freilich bei den Hochgebildeten feiner und allseitiger, beim Volke derber und eckiger, bei dem Einen mehr sentimental, bei dem Andern mehr idyllisch,

---

*) Päd. Monatsschrift. 1851, 9.

bei dem Dritten mehr heroisch, in jedem vernünftigen Menschenkinde, bei dem es ihm einzukehren beliebt, anders; — aber sein Wesen ist doch überall das gleiche, und im Grunde gehört auch der ästhetisch-geniale Humor des Schriftstellers auch mit zum Lebenshumor des Menschen. Nur mußt du nicht glauben, lieber Leser, daß man, um Humorist zu sein, ein Schriftsteller sein müsse. Im Gegentheil.

Von allen sterblichen Menschenkindern, die auf Erden leben und wallen, möchte aber keines so geeignet sein, so glücklich vom Schicksal bedacht und begünstigt, den praktischen Lebenshumor zu entwickeln, als der Lehrer, nein — als der Volksschullehrer. Rümpfe noch nicht deine kritische Nase, lieber Leser, und höre mich erst an. Ich meine, ein vergnügtes Schulmeisterlein, etwa wie der Maria Wuz von Auenthal, von dem uns Jean Paul berichtet hat. Ich frage, was geht denn über die Lust, wenn nach harter, schwerer Arbeit ein Ferientag mitten in der Woche, d. h. ein ganzer Ferientag, wie in Oestreich, oder ein halber zweimal, Mittwochs und Samstags, wie im West- und Nordreich, die müden Glieder erquickt und den nach geistiger Speise verlangenden Magen wieder sättigt — oder wenn gar die langen Ferien kommen und ein ganzes Buch durchgelesen werden kann? Ich frage, was geht über die Lust, wenn unter den Schülern so ein dummer kleiner Philosoph bei der Stelle: „ein Licht, zu erleuchten die Heiden" die Frage aufwirft, ob das Licht auch des Nachts fortgebrannt habe? oder wenn der Lehrer in die Klasse tritt, und ihm einer seiner Studenten die Anzeige macht, es wäre „eine Note geplatzt," d. h.: eine Violinsaite gerissen? Kann so Etwas ein professor legens erleben? Oder wenn am Ende der Woche das

Gebet gesprochen wird und dem Meisterlein in Folge der Neckerei eines bösen Geistes schon der Gedanke an den Sonntagsbraten durch den Kopf fährt, — oder wenn ein neues Buch erschienen ist mit nagelneuem Methodenkram, und dieß welthistorische Werk nach langer Berathung mit dem schlaffen Geldbeutel angeschafft, als Broschüre vorläufig verschlungen, dann aber flugs zum Buchbinder geschafft, darauf im neuen Prachtgewande erst in Reih und Glied zu den Kameraden gestellt wird, der Augenweide halber, um endlich zu günstiger Stunde mit allem Bedacht und aller psychologischen Schärfe studirt zu werden! Ist nicht jeder Volksschullehrer unter den fruchtbaren Schriftstellern der fruchtbarste, der so viele Werke schreibt, als er lies't, indem er sie alle exzerpirt und sie zum zweiten Mal auf die Messe bringt? Versteht er es nicht besser als der Gelehrte, auf die Worte des Meisters zu schwören, aber auch an einem Meister mit Leib und Seele zu hangen, wie es selten bei den Fakultäten der Fall? Und ist es nicht rührend und komisch zugleich, so ein armes Teufelchen zu sehen, das sich mit Recht für einen Weltverbesserer hält und ein Monarch ist, wie kein anderer, da es Konstitutionen in seinem Reiche geben und nehmen und oktroyiren, und politische Verbrecher auf dem Wege der Verwaltung bei den Ohren zausen kann, wie kein anderer absoluter Monarch in ganz Europa, — ich sage, ist es nicht rührend und komisch zugleich, wenn so ein unumschränkter Herrscher den Tag der Prüfung herannahen sieht, und trotzdem, daß er sich sagen kann, ein guter Herrscher und von seinen Unterthanen geliebt zu sein, doch ein Zagen und Bangen in sich verspürt, als ob es zum Hochgericht ginge? Und wenn dann der verhängnißvolle Examentag glücklich überstanden und das

sauer verdiente Lob auf die süßeste Weise eingeerntet ist, schmeckt, frage ich, der außerordentlich gute Nachmittags- und Festkaffee einem Menschenkinde besser, als so einem Schulmeisterlein? Hüllt es sich dann in die Dampfwolken seiner Tabakspfeife nicht ein wie Gott Jupiter in seinen Wolkennimbus? Und ist es nicht launig und launisch, heiter und stirnumwölkt, gnädig und ungnädig wie der Donnerer Zeus es nur sein konnte? Sind nicht die Elemente des Humors, als da sind Schmerz und Lust, Laune und Mutterwitz, Gelehrsamkeit und Unwissenheit, Handwerk und Kunst, „sublime Ideen" und erbärmliche Alltagsprosa, ja sogar Himmel und Hölle so reichlich bei einem Schulmeisterlein vorhanden, daß dieses die Ingredienzien nur zu mischen braucht, um sogleich die beste humoristische Essenz zu gewinnen?

Aber ach! während mir die freundliche Lichtgestalt eines beschränkten und sich beschränkenden, eines in materieller Noth geistig lebendigen und strebsamen, eines von der Herrlichkeit seines Berufs durchdrungenen und doch so demüthigen und bescheidenen, eines in die Welt hinauswirkenden und doch von der Welt zurückgezogenen, im gemüthlichen Stillleben vergnügten Meisters klar vor der Seele steht und Fleisch und Blut annimmt und sich zu mir an meinen Schreibtisch setzt: siehe, da kommen finster blickende Gestalten zu mir in's Zimmer herein, abgehärmte, gramerfüllte Gesichter, auf denen verfehlte Bildung und verfehlte Hoffnung geschrieben steht — und die lichte, freundliche Engelsgestalt des Meisterleins zerrinnt in Nebel. Die finster blickenden Gesichter aber setzen sich an meinen Schreibtisch, schauen mit drohender Miene mir auf's Papier und schütteln den Kopf. Dann öffnen sie den Mund und sprechen: Schreibe! Auch wir beten zu

Anfang der Schule unser Gebet, aber ohne Freudigkeit; auch wir beten am Samstage das Schlußgebet, aber mit banger Seele, denn wir gedenken des Sonntags, der für uns kein Feiertag ist. Unser Bücher- und unser Brodschrank ist so leer wie unser Kopf und unser Herz. Mit Taglöhnerarbeit auf dem Felde erholen wir uns von der Schularbeit in der Stube, denn jene wird besser bezahlt als diese. Und mit jedem Kinde, das der Himmel einer Lehrerfamilie bescheert, schenkt er dem Vater eine Stunde Arbeit mehr des Tags und eine Stunde Sorge mehr des Abends. In der Stadt ist für uns äußerlich mehr Schein und Glanz, aber innerlich auch nur Elend und Knechtschaft. Darum unterfange dich nicht, uns von Humor zu reden und von uns den Humor zu verlangen!

Still lege ich meine Feder nieder, und gehe mit unruhigem Schritte auf und ab. Meine ungebetenen Gäste sitzen immer noch drohend an meinem Tische und wollen nicht weichen. Ich erhebe meine Stimme und spreche also:

Ihr Kleinmüthigen und Verzagten, schauet nicht mehr so finster drein, sondern gebet der Hoffnung Raum und glättet eure Stirn. Alles Leben in der Welt beginnt von einem kleinen, unterschiedlosen Punkte, es geht aus von einer unvermittelten Einheit, zerspaltet sich aber alsbald in Gegensätze, die sich gegenseitig verschlingen, und arbeitet sich durch Dick und Dünn wieder hindurch zu einer Einheit, deren reinem, klarem Wasser man es gar nicht ansieht, daß so viel Gegensätze und Unterschiede darin aufgelöst sind und lustig darin umherschwimmen. Das Wort „Anschauung“ kennt ihr doch? Ihr habt es genug im Munde geführt, aber wißt ihr auch, daß die Anschauung schon der Anfang gewesen ist von eurem Irr- und Wirrsal? Daß die Anschauung euch schon herausgerissen hat

aus der Einheit und Unmittelbarkeit des Gefühls? Sobald ihr anschauen wolltet, war auch das selige Gefühl, die Wonne, das Paradies — Schulmeister zu sein, verwirrt und verloren. Denn ihr aßet bereits vom Baume der Erkenntniß, der eure Sinne reizte, weil er lieblich anzuschauen war, dessen Frucht euch aber aus dem Paradiese vertrieb. „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brod essen!“ Dieß strafende Wort ward auch zu euch gesprochen. Weil ihr anschauen wolltet, so stellte sich auch euer Beruf als Objekt eurem Subjekt gegenüber, und das Subjekt ward die große Kluft zwischen sich und dem Objekt gewahr. Der Verstand begann sein grausames Spiel, zwischen sich und den Dingen außer ihm zu unterscheiden und die ruhige Einheit der Empfindung mit allerlei Vorstellungen und Gelüsten und Wünschen zu stören. Nicht das, ihr armen Schlucker, ist euer Unglück, daß ihr arm seid, sondern daß ihr habt angefangen, über eure Armuth zu denken, aber seht ihr denn nicht, ihr Kurzsichtigen, daß diese Armuth eine Quelle des Reichthums ist, und daß das Unglück des Denkens in sein gerades Gegentheil, nämlich in eitel Glück und Wonne umschlägt? Gerade darum, weil ihr reflektirt habt, so lamentirt ihr jetzt, aber ihr beweis't zugleich damit, daß ihr keine Pflanzenmenschen seid, und einen vernünftigen Geist im Leibe habt. Darum fahrt nur fort, zu denken, dringet hindurch durch die Reflexion zum wahren Denken, zur Einheit des Begriffs, dann ist auch die Zerrissenheit und Zerplissenheit vorbei und die Einheit eures Wesens gewonnen. Seid ihr aus dem Fegefeuer des Reflektirens und Lamentirens hindurchgedrungen, so kommt ihr, wenn auch nicht in den Himmel direkt, doch in den ersten Vorsaal desselben, wo ihr die Schranken eures Lebens als

die Schranken eures Wesens begreift, wo aber auch euer Leben keine andern Schranken haben wird, als die, welche euer Wesen verlangt und sich selber setzt. Die Wirklichkeit wird dann euren Gedanken nicht mehr feindlich gegenüber stehen, und die Erkenntniß eures Lebens wird zugleich das freudige Gefühl desselben sein. Die Begriffe erobern die Welt, und mit ihnen werdet auch ihr Eroberer sein, denn was die Welt regiert, das ist der Geist. Und das ist eben der Humor des Menschenlebens, daß die Erkenntniß uns unglücklich macht, daß sie uns aus dem Paradiese der Kindheit und Unschuld vertreibt, um uns zu einem neuen Paradiese zu führen, zur selbstbewußten Tugend, die allein uns befriedigt und ein Paradies uns schafft, aus dem kein Cherub mit dem flammenden Schwerte uns vertreiben kann. Wenn ihr näher prüfen wollt, so werdet ihr's finden, daß die Verheißung dieses Paradieses schon in den Worten enthalten war: „Im Schweiße eures Angesichts sollt ihr euer Brot essen." Zwar werdet auch ihr, meine Lieben, noch fort und fort im Schweiße eures Angesichts euer Brot essen müssen, aber nicht mit Unsegen, sondern mit Segen, nicht mehr als Knechte, sondern als freie Leute. Und an eurer Befreiung arbeitet die Gegenwart!

So hatte ich gesprochen, da standen die unheimlichen Gestalten von ihren Sitzen auf; sie hatten mich verstanden, trotz der mystischen Rede, und aus meinen Worten Trost geschöpft. Mit einem Händedruck sprachen sie ihr Lebewohl, und als sie gingen, erschien plötzlich wieder die frohe Lichtgestalt des humoristischen Schulmeisterleins. Die Scheidenden sahen ihn nicht, ich aber sah ihn wohl, wie er über ihren Häuptern schwebte, gleich einem Heiligenschein der Frommen.

Und darum, habe ich denn so Unrecht, wenn ich behaupte, daß zwar ein idyllisch-selbstvergnügtes, harmloses Stillleben selbst unter den Schulmeistern nicht mehr zu finden, daß aber deßhalb der Humor nicht von der Erde verschwunden ist? Das Handeln, das kräftige Wirken und energische Streben hat auch seinen Humor; unsere ganze Zeit, trotz ihrer Wirrniß und Gährung hat ihn. — Freilich nur für den, der in der Verwirrung mannichfach widerstrebender Kräfte nicht die Einheit des eigenen Wesens, die Selbstständigkeit und Frische des eigenen Gemüthes verliert. Und die tiefen Lehrergemüther sind, Gottlob! noch nicht ausgestorben; darum ist auch der Lehrerhumor nicht todt. Nur verstehe man unter Gemüth nicht jene schwache, zum kräftigen Handeln unfähige Gemüthlichkeit, sondern die substantielle Einheit unserer Gefühle, die aus unseren Trieben und Strebungen, aus unserem Denken und Handeln entspringen, diese Einheit fühlen wir als den individuellen Kern unseres Wesens; je substantieller dieser Kern, um so elastischer empfängt er den äußeren Druck und wirft die pressende Masse wieder zurück, wenn sie die Einheit zerreißen will. Wer kein Gemüth hat, der hat auch keinen Humor.

Ich machte vor Jahren einmal in den Osterferien eine Fußreise nach Thüringen, in Begleitung eines Schulkollegen. Das schöne Wetter hatte uns betrogen, denn es verwandelte sich bald in den hartnäckigsten Regen, und die Feldwege wurden so weich, daß sich eine Last von zehn Pfund an unsere Sohlen heftete. Wer die zähe thüringische Fruchterde kennt, weiß, was ein Marsch durch feuchte Aecker bei strömendem Regen zu sagen hat. Wir hatten uns verspätet und es wollte sich das ersehnte Reiseziel nimmer zeigen. Da fing mein Begleiter an unge-

duldig und mürrisch zu werden; als uns vollends ein Bauer begegnete, der auf Befragen, wie weit es noch bis zum nächsten Dorfe sei, uns mit einer „guten Stunde“ tröstete, da war es mit dem Humor meines Freundes vollends vorbei. Ich hatte aber noch ein Restchen behalten, das der Regen nicht fortgespült hatte, und machte allen Ernstes meinem Freunde den Vorschlag, ob wir nicht auf dem dickflüssigen Ackerstück rechter Hand ein wenig Polka tanzen wollten? Sein Schimpfen machte mich nicht irre; endlich siegte meine Beredsamkeit, und die Sache erschien meinem Gefährten so außerordentlich, daß er schon um deßwillen Lust bekam. Wir faßten uns so zärtlich als möglich bei den Armen, pfiffen im Duett einen „Schottischen“, und zum nicht geringen Erstaunen des Bauers begann der Tanz. Wir sprangen so eifrig auf dem gepflügten Felde umher, daß uns die fetten Erdstückchen um die Ohren sausten und unsere Kleider sehr bunt marmorirten. Aller Unmuth, alle Müdigkeit war vergessen, und als wir fertig waren, lachten wir dermaßen über unsere Sprünge, daß uns nicht bloß der Regen und Weg, sondern die ganze Welt komisch erschien. Nun gingen wir „blind zu“, denn schmutziger und nasser konnten wir nicht mehr werden, und als wir unsere Herberge glücklich erreicht hatten, war es ohnedieß Ein Aufwaschen. Diese Szene hat mich noch lange nachher belustigt, und wenn es mir in irgend einer Bedrängniß zu Muthe ward, wie bei einem Regen ohne Ende, so dachte ich daran, daß der lange thüringer Regen doch nicht im Stande gewesen war, mir den Humor fortzuspülen und das Gemüth trocken zu legen.

„Humor“ heißt ursprünglich „Feuchtigkeit“ und das Wort deutet recht gut auf jenen Zustand des Gemüthes

hin, welcher dem Trockenen und Hölzernen entgegengesetzt ist. Das Gemüth muß nämlich flüssig sein, nicht starr und trocken, und der Verstand darf nicht so überwiegen, daß er das Gefühl in den Sack steckt. Zwar giebt es auch einen „trockenen Humor", in welchem sich das Gefühl hinter dem Witze versteckt und den Schein annimmt, als ob es gar nicht vorhanden wäre. Aber es ist dieß eben nur Schein; denn der Humor unterscheidet sich dadurch vom Witz, daß er Verstand und Gefühl verschmilzt, daß er eine Offenbarung des Gemüthslebens, des ganzen persönlichen Menschen ist, während der Witz einseitig im Verstande beruht und der Gefühlswärme entbehrt, welche dem Humor eigenthümlich ist.

Während ferner der Witz sich an die reale Welt und ihre Beziehungen hält, geht der Humor immer in's Ideale hinüber, wo er eben so zu Hause ist, wie in der gemeinen Wirklichkeit. Der Humorist hat einen Reichthum von Ideen, es ist ein geistiges Leben und Streben in ihm, das ihn über die Alltäglichkeit der Dinge emporhebt. Der Humorist ist eine strebende, nach Vollkommenheit ringende Natur; weil er aber zugleich den Widerspruch göttlicher Vollkommenheit und menschlicher Schwachheit, den Gegensatz der unbedingten Vernunft und der diese Vernunft bedingenden Sinnlichkeit auf das Lebhafteste fühlt und auf das Eindringlichste anschaut, so hat er Mitleiden mit den Schwachheiten und Thorheiten der Menschen, und wird nicht scharf und schneidend, kalt und bitter. Ja, er weiß, daß die Sinnlichkeit immer die Fruchterde bleibt, woraus das Höchste und Uebersinnlichste emporkeimt, und er liebt das Irdische, wie er das Himmlische verehrt und mit seiner ganzen Liebe umfaßt. Darum giebt es für ihn wohl Thorheit und eine tolle Welt, aber mit den einzelnen

Thoren und Schwachen verträgt er sich leicht, und er kann sich lustig machen über die Schwachheiten der Person, ohne das Individuum zu verletzen. Er achtet auch das Kleinste nicht zu klein, das Geringste nicht zu gering, weiß aber auch das Erhabenste mit dem Kleinsten zu verknüpfen und das Gemeine mit dem Geiste zu adeln. Es ist eine Fröhlichkeit in ihm, die wohl physisch auf guter Laune beruht, aber geistig zu einer Vernunftfreude sich veredelt, und durch den Geist die schlechte Laune zu bannen vermag.

Daher kommt es, daß wir den bloß Witzigen leicht fürchten, während wir den Humoristen lieben, und an seinem kindlichen Gemüthe unsre Freude haben. Der Humorist ist eine lustige Person, aber mehr als bloßer Spaßmacher. Ein Wirthshausheld mit seinen gemeinen Witzen und seiner Bierlust ist himmelweit verschieden von einem Humoristen, dessen Laune ich eher mit einer lustigen, freien, selbstbewußten aber harmlosen Weinlaune vergleichen möchte. Der Humorist hat erhöhete Nerventhätigkeit, die freilich von Temperament und körperlicher Anlage sehr unterstützt wird, aber doch im Wesen ein Kind geistiger und sittlicher Freiheit ist. Darum ist auch Leichtsinn und Frivolität, Weltsinn und Unsittlichkeit bei dem Humoristen viel weniger zu fürchten als bei dem Witzbold.

Der Humorist ist nicht immer lustig, ja oft sehr traurig. Weil er ein so erregbares Gefühl hat, empfindet er Manches, was an trockenen Naturen spurlos vorübergeht, sehr tief; ja, er muß die Weichheit und Flüssigkeit seines Gemüthes oft bitter entgelten, wenn die Widerwärtigkeiten des Lebens auf seine gute Laune Sturm laufen und Miene machen, ihn von den Sonnenhöhen der höchsten Lebensfreude zu der Tiefe menschlichen Elends

hinabzuwerfen. Doch die Schnell- und Schwungkraft seiner guten Laune ist auch da sein guter Genius, mit dessen Hülfe er alle Feinde aus dem Felde schlägt. Die Bomben und Raketen, weil sie auf die Flüssigkeit, auf das leicht verschiebbare, aber auch leicht sich wieder ebnende Element des Gemüthes fallen, können nichts zerstören, nichts verbrennen, so wenig als man mit Vierundzwanzigpfündern einen See demoliren kann. Zuweilen ist der Humorist auch launisch, aber die böse Laune vermag doch nie, seiner Herr zu werden. Und dieß ist ein hoher, himmlischer Vorzug des Humors, der stets aus der unversiegbaren Quelle des Gemüthes neue Kräfte schöpft und gerade in den Zeiten der Trübsal und des Unglücks seine nachhaltige Kraft bewährt. Der Verstand für sich allein mag wohl eine Zeit lang über die Widerwärtigkeiten des Lebens sich hinwegscherzen, aber bald straft das Gefühl den Witz Lügen und dieser muß verstummen.

Der Humor verzagt nie an sich selber und nie an der Welt; denn er ist religiös. Wo einmal in einem Menschengemüthe das höhere geistige Leben, das Leben in Ideen und für dieselben, erwacht ist, da streben auch alle Gedanken auf den einen Mittelpunkt unseres Denkens und Seins hin. Wiederum erscheinen dem Geiste die Dinge dieses Lebens in ihrem wahren Lichte und Werthe in dem Maaße, als er das Göttliche lieben, das Ewige erkennen lernt. Es ist eben das Unendlich-Erhabene, das dem Humor die Erdendinge und Manches, was dem gewöhnlichen Menschen groß und wichtig erscheint, sehr klein erscheinen läßt; darum macht sich der Humorist darüber lustig, nicht weil er jene Dinge verachtet, sondern weil er den Widerspruch gewahrt, daß das Endliche ein Unendliches sein will oder ein Erhabenes zu sein sich den

Anschein giebt. Die Sinnlichkeit, d. h. die sinnliche Welt mit all' ihren Kleinheiten und Kleinlichkeiten, im Reflex der Ewigkeit zu betrachten — das vermag auf die Dauer und systematisch nur der christliche Humor, welcher mit der Macht seines gläubigen, gotterfüllten Gemüthes an das Alltagsleben hinantritt, und dem auf Erden Alles groß ist und Alles klein.

Der Humorist ist gleich der Lerche, welche an ihren Liedern in den blauen Aether hinaufsteigt, um bald darauf sich platt am Boden, in einer bescheidenen Ackerfurche niederzulassen; er ist aber weder ein Hänfling, der immer tief unten bleibt, noch ein Adler, der immer das Hohe und Weite sucht. Darum eignen sich zu Humoristen weder diejenigen Menschen, die in ihre engen Lebensgrenzen so eng sich einschließen, daß sie keinen Blick über ihr Gebiet hinaus in freiere Regionen werfen, noch die hochfliegenden Charaktere, die Heroen der Staatskunst, des Krieges, der Wissenschaft, der Dichtkunst. Wohl mag ihnen der Humor hier und da einen Besuch abstatten, als erfreuliche Beigabe zufallen, aber er ist doch mehr den Kleinen eigen, die zugleich Große zu sein wagen, wenn sie es auch von Haus aus nicht sind; er ist auf den Mittelgebirgslandschaften zu finden, die hier und da an die Alpen erinnern und doch auch noch idyllische, heimliche, warme, blumenreiche Thalwiesen haben. Und auf solchem Mittelgebirge wohnt auch das Schulmeisterlein; es ist darauf angewiesen, hier und da sich in die Aetherhöhen der Philosophie und Psychologie und Pädagogik zu versteigen, vom goldenen Wein des Gedankens zu nippen; aber berauschen kann und darf es sich nicht im Nektar und in der Ambrosia der dii majorum gentium, im reinen Aether der Wissenschaft halten es seine Lungen

nicht zu lange aus: es muß bald abwärts eilen und auf der Ackerfurche nisten, und gern kehrt es von dem obersten Prinzip der Erziehung des Menschen zur hochwichtigen für seine Kunst nicht minder bedeutsamen Frage über — die Schreiblese-Methode zurück. Die Lust am Denken behindert nicht die Lust am Schulmeistern, trotz seines Handwerks ist das Meisterlein ein Ideenmensch, und trotz seiner Ideen ein armer Teufel. Und daß es in diesen seinen Schranken sich selber erkennt, und trotz seiner Noth und Arbeit doch immer Kopf und Herz auf dem rechten Flecke behält, ja über seine komische Situation scherzen und sich lustig machen kann: das ist der Humor davon!

Nachdem mir wieder die Gestalt des freundlichen „Wuz" vor die Seele getreten ist, und alle die Freude und Wonne wieder in meinem Herzen lebendig wird, die ich einst beim Lesen dieser Idylle empfand, kann ich nicht umhin, meine Freunde auf dieses Bild des Friedens inmitten unserer Unruhe und unseres Unfriedens hinzuweisen, und namentlich an den unsterblichen Autor zu erinnern, der, wenn er sich auch mit einem französischen Vornamen schrieb und nennen ließ, doch ein ächt deutsches Gemüth war, voller Innigkeit und Gefühlswärme und reinster Idealität. Er wußte den Humor auch praktisch zu erfassen, und an den Goldkörnern seines Humors wollen wir uns fort und fort erquicken, wenn wir auch seine schwülstige Schreibart und seinen gelehrten Witz nicht nachahmen mögen. Er fühlte selbst an sich, wie O. Spatzier gut bemerkt, was dem Volke ein Sonn- und Festtag ist, eine weiß gescheuerte vom Sand blinkende Stube, ein wohlgerathener Kuchen und eine Martinsgans. Der innere Reichthum seines Geistes machte

ihm auch seine äußerlich ärmliche Lage zu einem Quell der Freude, des Menschenstudiums und der Menschenfreundlichkeit. Bei seiner Flachs spinnenden Mutter las er im Plato, und je näher er mit den unteren Ständen verkehrte, desto tiefer konnte er die Menschheit belauschen. Darum ist er auch ein Dichter der Armen und Bedrückten geworden, und er hat für das Volk, im Interesse desselben geschrieben, wenn er sich auch nicht zu jener volksthümlichen, klaren und derben Einfachheit durcharbeitete, wie wir sie an einem Benjamin Franklin so sehr bewundern. Nur ein Mann wie Friedrich Richter konnte einen Maria Wuz von Auenthal schreiben, und ein deutsches Lehrerleben schildern, das in selbstvergnügter Zurückgezogenheit aus der kleinsten Blume Honig saugt, und gleich einer Biene aus tausend Blüthen seinen Zuckersaft der Gelehrsamkeit zusammenträgt, das aber zugleich den Kern seines Gemüthes unter tausend Sonderbarkeiten verbirgt.

Nun leben wir jetzt freilich in einer Zeit, wo einem der Humor oft bis zum letzten Tröpflein ausgebrannt wird und verdunsten muß, und wo es eine sehr hohe und gewagte Forderung ist, vom Lehrer noch Humor zu verlangen; aber dennoch fühle ich mich gedrungen, gerade für die Gegenwart das Thema zur Sprache zu bringen, weil ich überzeugt bin, daß die Quelle des Humors unerschöpflich ist, wenn auch zu Zeiten das Brünnlein austrocknet; ja, daß man die Quelle durch eigene Schuld sich verstopfen kann. Die Schule ist jetzt in mancherlei Streit und Unfrieden verwickelt; ihre Kämpfer, ich meine die, welche für das Wesen, für die Idee derselben in die Schranken treten, müssen vor Allem sich den guten Humor zu bewahren suchen, wenn sie der Schule recht zu

Hilfe kommen sollen, und jeder Volksschullehrer wird mit gutem Humor mehr erreichen, als mit Grollen und Murren. Aber, auch ganz abgesehen von den Zeitverhältnissen bleibt doch der Lebenshumor eine Forderung, die an jeden Menschen ohne Ausnahme ergeht, und eine freie, humane Pädagogik darf das humoristische Element niemals ignoriren. Hat doch Jean Paul in der Levana seine ganze Erziehungslehre im Grunde darauf angelegt, humoristische Genies zu bilden; das ist freilich zu viel verlangt, aber die Forderung, daß die Erzieher den Humor bei ihrem Geschäfte walten lassen sollen, so viel sie nur können, und daß sie humoristische Aeußerungen bei ihren Zöglingen pflegen sollen, so viel sie vermögen: ist sicherlich nicht übertrieben, denn sie ist im Interesse einer allseitigen Bildung gethan. Wir sprechen ja auch von einem poetischen Sinne der Lehrer und von einer poetischen Bildung der Jugend, meinen aber nicht damit, daß bloß Poeten gebildet werden sollen. Das Humoristische läßt sich wie jede menschliche Anlage, deren Lebenselement die sittliche Freiheit ist, entwickeln, und das Allgemein-Menschliche, was in dem Humor liegt, muß für eine humane Bildung ausgebeutet werden.

Ich habe einen meiner Zöglinge, der eine höchst trockene, einsilbige und verschlossene Natur war, weder durch Strenge noch durch Milde dahin bringen können, daß er mittheilsam und gesprächig, geschweige denn aufgeräumt und lustig wurde. Da packte ich denn die Sache beim humoristischen Zipfel an, erzählte ihm allerlei Schwänke aus meiner eigenen Schülerzeit, brachte hier und da auch manches Komische als Zwischengericht auf die Tafel, und der Knabe ward zur Laune aufgelegt und sein Mund öffnete sich. An einem finstern Regentage be-

merkte er z. B., mit entzückter Miene an den Himmel weisend: „Was für ein herrlicher, italienischer Himmel lacht doch heute auf uns herab!“ Vom Sattler, der im Hause arbeitete, bemerkte er, daß es ihm nicht so gut geworden sei, wie dem Muhamed. „Wie so?“ fragte ich neugierig. „Ja, der ist immer noch Gesell und hätte gern eine reiche Sattler-Wittwe heirathen mögen, um in's Geschäft zu kommen!“ Auf solche Weise bin ich oft zu psychologischen Blicken in die Kindesseele gekommen, die mir gezeigt haben, welche seltsame Kombinationen oft die jugendlichen Geister bilden, wie aber bei aller scheinbaren Seltsamkeit der Ideen-Vergesellschaftung doch immer das gleiche Grundgesetz des Ineinanderfließens gleichartiger Vorstellungen und des Anreihens ähnlicher Seelengebilde zu Einer Gesammtreihe lebendig waltet.

Nach demselben Grundgesetze regt auch die humoristische Stimmung des Lehrers die in der Kindesseele latenten Gefühle der Lust und die der Verwirklichung harrenden Triebe zum freien Spiel der Vorstellungen an. Das Kind wird ein Humorist, wofern es nur der Lehrer ist. Es ist merkwürdig, mit welcher Allgewalt der Humor des Lehrers unmittelbar auf den Schüler übergeht, aber es ist auch erklärlich, denn wo Humor ist, da ist auch Lust und Liebe im Lehren und Lernen; die Laune, welche im Lehrer herrscht, wird von den Schülern instinktartig herausgefühlt, und alles Reinmenschliche und Urkräftige reizt ja ohnedieß das jüngere Geschlecht zur Nachahmung.

In der Regel verfahren die Lehrer zu ängstlich bei ihrer Disziplin, und suchen jede freimüthige Aeußerung der Kinder zu unterdrücken. Diese müssen sich aber dem Lehrer gegenüber so aufgelegt zur Mittheilung fühlen,

wie zu Hause; sie müssen gern sprechen und erzählen wollen, und der Lehrer darf es für keine verlorne Zeit halten, wenn manches Unbedeutende und Gleichgültige zum Vorschein kommt. Es muß Freiheit sein, und wo diese vorhanden ist, kann unbeschadet der strengen Ordnung auch einmal ein Viertelstündchen verplaudert werden. Wie mancher psychologische Blick wird da dem Lehrer zu thun verstattet, wenn er zu beobachten versteht! Ich verstehe aber unter Freiheit die innere pädagogische Durchbildung; den pädagogischen Handwerkern will ich nicht den Rath geben, von der geraden Schnur ihrer Arbeit abzuweichen. Diese sind aber auch Schuld daran, daß noch so oft Schule und Haus in einem so grellen Gegensatze stehen. Vor Allem muß der Lehrer kleiner Kinder mit allerlei Mährchen und kurzweiligen Geschichten wohl versehen sein, und damit herausrücken, sobald eine Auffrischung und Aufmunterung Noth thut, trotzdem, daß von solchen Dingen auf dem Lektionsplan gar nichts geschrieben steht. Selbst im Gebrauch der Schulsprache sei der Lehrer nicht allzu ängstlich; er greife zuweilen frisch aus dem Volksdialekt einen bezeichnenden Ausdruck heraus, denn in der Volkssprache liegt ein reicher Schatz von Humor, und diesen muß der Volksschullehrer zu benutzen verstehen! Ist er doch vorzugsweise unter den Lehrern dazu berufen, auf das Volk zu wirken und mit dem Volke zu verkehren. Viele Lehrer stellen sich heutzutage zu vornehm dem Volke gegenüber, halten es für überflüssig, mit den Eltern ihrer Kinder Bekanntschaft zu machen, und verfehlen so die individuelle Einwirkung auf ihre Zöglinge. Der Humor ist vor Allem ein Freund des Individuellen, und alle abstrakte Vornehmthuerei ist ihm zuwider.

Es ist wirklich ärgerlich, wenn man erwägt, wie oft sich die Lehrer ärgern ohne Noth und Ursache, und wie sie so manchmal lustig sein könnten, wo sie vor Unmuth die Flügel hängen lassen. Ueber manche Kalamität kommt man nur mit einem humoristischen Sprunge hinweg. Wer hat sich nicht in heißen Sommertagen über die Schläfrigkeit nach Tische geärgert, und noch mehr, wenn er unterrichten mußte, über die Schläfrigkeit und Unaufmerksamkeit seiner Schüler! Ich quälte mich auch einstmals, als ich in einer Mädchenklasse bei 26 Grad Reaumur dozirte, meine weiblichen Studenten zur Aufmerksamkeit zu bringen, aber mit all' meinem Bemühen wollte es mir doch nicht gelingen. Da ersah ich die Wasserflasche, füllte schnell ein Glas mit Wasser, und fing an, meine Zuhörerschaft von oben bis unten mit dem nassen Elemente zu besprengen. Das gab großes Gelächter, und die Schläfrigkeit war alsbald überwunden. Die Schüler wissen es dem Lehrer aufrichtig Dank, wenn er zuweilen ein Späßchen mit ihnen macht, und gehorchen um so freudiger, wenn Ordnung und Regel verlangt wird.

Der Erzfeind des Humors ist und bleibt jene Steifheit und Pedanterie, die nur zu leicht dem Lehrer sich anhängt, und wenn sie einmal sich festgesetzt hat, schwer wieder fortzubringen ist. Ein Lehrer, der über eine unmündige Unterthanenschaft fast monarchisch gebieten darf, und gegen den sich der dumme Unterthanenverstand nur selten zu erheben wagt, der überdieß noch in den Mitteln seines Umgangs und seiner Fortbildung höchst beschränkt ist; der kommt nur zu leicht auf jenen Punkt, wo der Mensch einseitig und eckig wird. Darum muß er eifrig darauf bedacht sein, die freie Lebensansicht und die Frische des Geistes sich zu bewahren; er muß, damit er nicht zu

mürrisch und einseitig wird, öfter, wenn auch nur auf ein Stündchen, in Gesellschaft anderer Menschen kommen, sowohl solcher, die unter, als derer, die über ihm stehen; es muß ihm nicht als hoffärtiges Streben ausgelegt werden, wenn er mit geistig höheren Männern ein Verhältniß anknüpft, wenn er namentlich auch mit entfernter wohnenden Kollegen eine Konferenz zu halten bemüht ist. Besonders aber würde ein innigeres, offeneres und freieres Verhältniß mit dem Geistlichen dazu beitragen, daß der Lehrer sich wohl fühlt in seiner Haut, und daß sein Gemüth heiter gestimmt wird. Hier ist noch Manches zu wünschen, auf der einen wie auf der andern Seite. Ich fasse aber meine Wünsche, die ich zu Gunsten des Lehrerhumors im Herzen trage, in folgende 3 Hauptpunkte zusammen:

1) Der Arbeiter ist seines Lohnes werth, vor Allem bedarf aber die aufregende und aufreibende Lehrerarbeit des Lohnes, der vor Nahrungssorgen schützt. Keine Vornehmheit, kein Wohlleben — das fordert ohnehin kein Besonnener — wohl aber ein anständiges, sorgenfreies Leben wird dem Lehrerhumor wieder auf die Beine helfen und einem frischen, gedeihlichen Unterricht vielleicht noch wirksamern Vorschub leisten, als die beste Methode. Wer mit niedergedrücktem, ängstlichem, verzagtem Muthe arbeitet, kann seiner Arbeit auch mit dem besten Willen keinen Humor abgewinnen. Hier heißt es: erst leben und dann philosophiren! Wenn die bleichen Gesichter des Hungers und der Sorge zum Fenster hineinschauen, dann läuft das ideale Streben aus dem Schul- und Wohnzimmer und der krasse Materialismus tritt an seine Stelle. Der Schulunterricht erscheint dann wie ein nothwendiges Uebel, er wird zur Zwangsarbeit; die Pri-

vatstunden hingegen werden zur Hauptsache. Ein solcher Privatstundengeber ist wie ein gehetztes Wild; er kann nicht verschnaufen, löscht Hunger und Durst auf der Flucht und ruhet erst, wenn er vor Mattigkeit niedersinkt. Diogenes hatte zum Logis zwar nur eine Tonne und bezog noch viel weniger Gehalt als ein mit 65 Gulden dotirter Elementarlehrer; aber er hatte dafür auch Ruhe, frische warme Luft und brauchte weder eine Frühjahrs- noch eine Herbstprüfung abzuhalten. Sein genialer Humor wäre in alle Winde gegangen, wenn er nur 8 Wochen in der Kaiserstadt Wien oder in der Mark Brandenburg hätte schulmeistern müssen! Ein Dorfschulmeisterlein, das schon bei 200 Gulden Gehalt, 6 Klaftern Holz und 14 Scheffeln Korn lustig und guter Dinge ist — und es giebt in der That noch solche Ehrenmänner — steht hoch über einem Sonderling Diogenes, obwohl dieser selbst dem großen Alexander imponirte. Wie würde dasselbe Schulmeisterlein erst aus Herzensgrund lachen und fröhlich sein, und um wie viel leichter würde es ihm werden, „in Thränen zu lächeln" und unverwüstlichen Humor zu haben, — wenn sein Gehalt auf 400 Gulden erhöht würde, und zu den 6 Klaftern Holz noch der Ertrag eines Morgen Ackerlandes hinzukäme!

2) Das Geld macht's aber nicht allein, es muß auch die rechte Lebensart und Lebenskunst dem Humor eine gute Grundlage bieten. Haben wir zu Anfang unseres Aufsatzes hervorgehoben, daß man selbst in Krankheit und Kränklichkeit noch guten Humor bewahren könne, so rathen wir am Schluß, dieses doch nicht ganz leichte Experiment so viel als möglich durch Gesundheit zu vermeiden, und vor Allem durch gute Diät dem Humor eine Bahn zu brechen, auf der er nicht jeden Augenblick stolpert und zu

Falle kommt. Also stete Aufmerksamkeit auf das leibliche Wohlbefinden, ohne hypochondrische Aengstlichkeit! Es muß ein gewisser Takt gewonnen werden, welcher immer schnell das herausfindet, was der individuellen Beschaffenheit und Stimmung des Körpers gemäß ist, und das sicher abweist, was das Gleichgewicht der Kräfte stört. Zur guten Diät gehört aber nicht bloß Mäßigkeit und rechte Wahl von Speise und Trank, sondern auch Maaß in unsrem Thun und Lassen, in Ruhe und Erholung wie in heftiger Anstrengung, Wechsel zwischen geistiger Thätigkeit und Handarbeit (vorzüglich im Garten), Abwechslung zwischen Gehen, Sitzen und Stehen, zwischen Stuben-, Stadt- und Feldluft, zwischen Gesellschaft und Einsamkeit. Wie der Redner das Wort, der Musiker das Instrument in seiner Gewalt hat und damit spielt, so muß der Mensch auch seine Kräfte in seine Gewalt bekommen, um dem physischen Zwange enthoben zu sein. Der Humor schwingt sich frei empor über Nothdurft und Nöthigung. Wer aber seiner Reizbarkeit die Zügel schießen läßt, den Grund seiner Verstimmung gar nicht kennt und in den Anderen sucht, statt in sich selber: der ist auch an die Verhältnisse und Umgebungen traurig gebunden.

3) Mit der leiblichen Diät muß endlich die Seelendiät zusammenwirken, welche die Harmonie des geistigen Lebens erzeugt. Das Herz darf nicht hungern, wenn der Verstand schwelgt, aber auch das Gefühl sich nicht berauschen, während die Lichter im Kopfe auslöschen; der Blick auf das Ueberirdische darf nicht matt werden und sich verdunkeln, während das leibliche Auge mit Lupe und Mikroskop die Geheimnisse der Materie erforscht. Geistiges und geistliches Leben muß sich in dem Lehrergemüthe versöhnen und durchdringen, dann bleibt die Seele

munter und federkräftig, um auch in drückender Lage nicht die Schnellkraft zu verlieren und um den christlichen Standpunkt zu gewinnen, der auch im Unglück noch Heil, in Armuth noch Reichthum findet und in der Gewißheit göttlichen Lebens die irdischen Dinge nicht höher schätzt, als sie werth sind. Dieser praktische Humor (nicht der ästhetisch-gekünstelte, krankhaft überreizte) kann nur von Innen kommen, aus dem Kerne unseres sittlichen Lebens und Strebens, und wer ihn gewinnen und den errungenen nicht verlieren will, der verschreibe sich nur alle Tage ein bekanntes Rezept, aus zwei Heilstoffen bestehend, die Jeder in seiner Hausapotheke stets frisch und billig haben kann. Dieß Rezept heißt: Ora et labora, zu deutsch: bete und arbeite! und Alle, welche es anhaltend gebraucht haben, bekennen und haben bekannt, es sei probat.

Als sinnstörende Druckfehler sind hervorzuheben:

S. 37 Z. 13 v. o. statt strenge lies **streng**.
S. 63 Z. 5 " " statt in der Zucht lies **von** der Zucht.
S. 74 Z. 2 " " statt Forderung lies **Förderung**.
S. 74 Z. 15 " " statt kann lies **kam**.
S. 92 Z. 8 " " statt gerichtete lies **geachtete**.
S. 142 Z. 9 v. u. statt in der Päd. übergangenen lies in **die** Päd. über**ge**gangenen.
S. 180 Z. 4 v. o. statt konnte lies **könnte**.
S. 238 Z. 10 v. u. lies auch seinem Heere, **Lande** mitzutheilen.
S. 244 Z. 4 " " statt vor lies **von**.

A. W. Grube's Schriften.

Geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder= und Völkerkunde. Nach Musterdarstellungen der deutschen und ausländischen Literatur für die obere Stufe des geographischen Unterrichts in Schulen, so wie zu einer bildenden Lectüre für Freunde der Erdkunde überhaupt. 8. Auflage. 3 Bände. gr. 8. geh. Mit 2 Stahlstichen. 3 Thlr. 12½ Ngr.

Der 3. Theil ist auch unter dem besondern Titel zu haben:

Charakterbilder deutschen Landes und Lebens für Schule und Haus bearbeitet und gruppirt. Dritte Auflage. Groß=Octav. 23½ Bogen, geheftet. Preis 1 Thlr. 5 Ngr.

Charakterbilder aus der heiligen Schrift im Zusammenhange einer Geschichte des Gottesreiches dargestellt und für Lehrer und Leser des Bibelworts verfaßt. Zwei Theile. Groß Octav. 66 Bogen. Preis 3 Thlr. 21 Ngr.

Biographische Miniaturbilder. Zur bildenden Lectüre für Jung und Alt. Zwei Bände. 65 Bogen. 8. Höchst elegant geheftet in allegorisch verziertem Umschlage. Preis 4 Thlr.

Taschenbuch der Reisen. Ein Taschenbuch für die Jugend und ihre Lehrer, wie für Freunde der Geographie und Naturkunde überhaupt. 3 Bände. Mit Stahlstichen, Farbendrucken, Holzschnitten und Karten. Preis jedes Bandes 1 Thlr. 10 Ngr.

Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehend des Lebens. Pädagogische Skizzen für Eltern, Lehrer und Erzieher. 8. 22 Bogen. geh. 24 Ngr.

Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht gesammelt, bearbeitet und gruppirt. Sechste Auflage. 3 Bände. Preis 3 Thlr.

Es soll dieses Buch keineswegs eine zusammenhängende Weltgeschichte sein, sondern es will erst Interesse für die Geschichte wecken, und deshalb knüpft der Verfasser seine Darstellungen an bedeutende Persönlichkeiten, denn nur die persönliche Handlung und das dramatische Leben fesselt. Dazu bedarf es keiner vollständig ausgeführten Biographien, sondern nur skizzirter Einzeldarstellungen, welche sich durch Einfachheit, Klarheit, Lebendigkeit und charakteristische Anschaulichkeit auszeichnen, und diesen Anforderungen entspricht der Herausgeber in einem vorzüglichen Grade. Des besondern Hervorhebens werth ist namentlich die Gruppirung der Abschnitte, in denen die Geschichte selbst gegebener Parallelen und Gegensätze derselben Zeit und desselben Landes hingestellt werden, jedes Bild für sich abgeschlossen und doch eins das andere erklärend.

Das Buch der Naturlieder für junge und alte Freunde der Natur mit besonderer Rücksicht auf die ästhetische Belebung des naturkundlichen Unterrichts. 8. 12½ Bogen. geh. 1 Thlr.

Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten. Ein nationales Lesebuch für die Jugend des deutschen Volkes, mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. gr. 8. 20¼ Bog. geh. ¾ Thlr.

Fr. Brandstetter's Verlag in Leipzig.

Druck der Hofbuchdruckerei in Altenburg. (H. A. Pierer.)

J. von Szilassy – Bern 1872

Studien und Kritiken

für

Pädagogen und Theologen

von

A. W. Grube.

Neue Reihe.

Leipzig.
Friedr. Brandstetter.
1871.

Digitized by Google

Vorwort.

Die hier zusammengestellten Aufsätze sind eine Fortsetzung meiner vor zehn Jahren in gleichem Verlage herausgegebenen Pädagogischen Studien und Kritiken. Sie sind theils in verschiedenen Zeitschriften zu verschiedenen Zeiten erschienen, theils neu. Jene habe ich sorgfältig durchgesehen, verbessert und hier und da auch ergänzt. Alle haben, wenn auch nicht überall unmittelbare Beziehung auf Erziehung und Unterricht, doch einen pädagogischen Hintergrund. Daß ich, über den engeren Kreis der Schule hinausgreifend, den Horizont pädagogischen Interesses ziemlich weit genommen habe, bedarf wohl für bildungslustige Leser keiner Entschuldigung. Der Mensch lebt ja nicht vom Brode allein.

Absichtlich habe ich auf den Titel gesetzt: „Für Pädagogen und Theologen"; denn ich habe zu beiden geredet und zu beiden reden wollen.

In meiner durchaus unabhängigen, durch keine Partei gebundenen und durch keine Rücksichten beengten Stellung habe ich vielleicht den Vortheil, Manches

unbefangener anschauen und ruhiger erörtern zu können, als es Denen möglich ist, die in der Hitze des Parteikampfes viel Staubwolken aufwirbeln müssen.

So sehr ich bemüht bin, im Einzelnen fort und fort zu lernen und mein Urtheil zu berichtigen: so ist mein Streben im Ganzen seit dem Beginn meiner schriftstellerischen Wirksamkeit doch unentwegt das gleiche geblieben; es geht dahin, Kopf und Herz gleichmäßig zu bilden, den einseitigen Richtungen der Pädagogik entgegenzutreten, insbesondere die intellectuelle mit der ästhetischen Bildung Hand in Hand gehen zu lassen und eine durch die andere zu fördern. Von diesen pädagogischen Grundgedanken sind die vorliegenden Studien und Kritiken allesammt getragen, darum stehen sie keineswegs so zusammenhangslos neben einander, als es auf den ersten Blick scheinen mag.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß wohlwollende Leser, die mit mir den besonnenen Fortschritt lieben, das hier Dargebotene als beachtenswerth und auch das früher schon Gesagte noch immer als ein „Wort zu rechter Zeit“ erkennen möchten.

Bregenz, am 5. November 1870.

A. W. Grube.

1.

Ueber das Verhältniß der Religion zur Moral.

Vorbemerkung.

Der folgende Aufsatz ist von der Ueberzeugung eingegeben, daß die Ethik und Pädagogik in der Religion ihre kräftigste Wurzel, zugleich aber auch jeder Religionsunterricht nur insoweit pädagogischen Werth hat, als er in und aus dem Glaubensinhalt den ethischen Gehalt zu entwickeln vermag. Das kann nicht oft genug gesagt und wiederholt werden; darum theile ich den schon vor 23 Jahren*) geschriebenen Aufsatz hier mit.

Unter Religion ist hier selbstverständlich die christliche gemeint, und zwar nicht die theologisch und kirchlich modificirte, sondern die Religion Jesu Christi selber, wie sie uns in den Evangelien und ganz besonders in der Bergpredigt und den Parabeln entgegentritt. Diese auf dem Grunde der biblischen Geschichte dem Geiste und Gemüthe der Jugend zu vermitteln, hat die Schule vollauf zu thun. Je ernster und besonnener sie es thut, desto mehr wird sie dem confessionellen Hader, der confessionellen Beschränktheit und Unduld=

*) Pädagog. Monatsschrift von Löw und Körner, 1847, 5.

samkeit entgegenwirken, aber auch dem confessionellen Confirmandenunterricht des Geistlichen einen lebensvollen Inhalt zuführen und somit ihrerseits allem mechanisch angelernten, bloß äußerlichen und darum blinden Glauben entgegenwirken, sowohl theologischen und kirchlichen Extremen gegenüber, welche die Pädagogik zu einer Dogmatik machen, als auch pädagogischen Schwindeleien gegenüber, welche Pädagogik und Theologie, Kirche und Schule als unvereinbare feindliche Gegensätze hinstellen möchten.

Die sittlich-religiöse Erziehung, wenn sie ihr Ziel sicher erreichen will, hat sich vor zwei Abwegen zu hüten, oder vielmehr vor zwei Extremen, in die sie um so leichter geräth, als sie die Richtung beider in sich trägt und ausgleichen soll — wir meinen die einseitig-dogmatische und die einseitig-moralische Erziehung. Jene betont nur den Glauben und verweigert der Vernunft-Entwickelung ihr Recht; diese verkennt die pädagogische Bedeutung wie die innere, nothwendige, ewige Berechtigung des Glaubens und legt einseitig auf das Denken und Wollen den Ton. Jene will nach dem Buchstaben der heiligen Schrift und nach einem starr an den Buchstaben sich anschließenden Systeme die Seele des Kindes umgestalten, eine biblische Ansicht und Lebensweise aufbauen, die von der seit Jahrhunderten fortgeschrittenen Entwickelung des christlichen Geistes abstrahirt, Einen Zeitpunkt festhält, und Alles zurückstößt, was sich in diesem einen Zeitpunkte noch nicht mit dem Christenthume verbunden hatte.*)

---

*) Vgl. Th. Schwartz: Ueber religiöse Erziehung (Hamburg, Perthes), 1854.

Diesem Extreme steht das andere gegenüber in der moralischen Erziehung, welche die historische Seite des Christenthums ignorirt, sich aus reinen Vernunftprincipien aufzubauen sucht, und statt des in Christo geoffenbarten Gottes die sittliche Ehre und das sogenannte Tugend-Bewußtsein auf den Thron setzt. Die, welche sich zu dieser Seite neigen, möchten auch im Unterrichte gern die Religion von der Moral getrennt sehen und letztere als selbständigen Lehrgegenstand behandelt wissen, nicht bloß in Gymnasien, sondern auch in den Volksschulen, und wo dies nicht möglich ist, verwässern sie wenigstens das Religiöse mit dem Moralischen. Die entgegengesetzte Partei wagt sich mit dem Lichte der Vernunft gar nicht an die Glaubenssätze heran, will den Buchstaben nicht vergeistigen, aus Furcht, mit der Form auch den Inhalt zu verflüchtigen und aufzulösen, und sie bleibt unpraktisch, weil sie das biblische Bewußtsein nicht mit dem Bewußtsein der Gegenwart vermittelt.

Es bedarf keines langen Suchens, um beide Richtungen noch fort und fort in unserer pädagogischen Theorie wie Praxis walten zu sehen, namentlich aber im Religionsunterrichte; und es bedarf keines langen Beweises, daß namentlich die einseitige Ansicht von der Religion und Moral, die einseitige Fassung ihres Begriffes Schuld ist an so vielen Einseitigkeiten im Lehren. Weil so Viele die Religion von der Moral wohl unterscheiden, aber nicht in gleichem Maße die höhere Einheit, in der beide zusammenkommen, sich klar machen, kommen sie leicht dahin, auch in der Praxis den Unterschied festzuhalten, anstatt das Eine durch das Andere zu beleben, das Eine in dem Andern festzuhalten.

In dieser Hinsicht wollen wir im Folgenden ver-

suchen, etwas schärfer, als es gemeinhin zu geschehen pflegt, der Sache auf den Grund zu gehen.

Religion und Moral sind allerdings zwei verschiedene, wenn man will entgegengesetzte Dinge, aber sie stehen nicht in einem solchen Gegensatze, daß sie sich gegenseitig ausschließen, sondern in dem Gegensatze zweier Pole, die sich wechselseitig bedingen. Ihre Begriffe sind correlativa, in ihrem Grunde zusammenkommend, von derselben Einheit getragen, nur nach zwei verschiedenen Richtungen auseinandergehend. Wer also ihr Wesen erkennen will, der darf nicht bei ihrem Unterschiede stehen bleiben, sondern muß denselben in seiner Einheit „begreifen".

Der sittliche Mensch findet die Richtschnur seiner Thätigkeit in sich, in seiner Vernunft, das Sittengesetz ist das Gesetz seines eigenen Wesens; — der religiöse Mensch findet das Gesetz für sein Handeln außer sich, in Gott, das Gesetz tritt als Offenbarung Gottes von Außen an ihn heran, er handelt nicht aus eigener Vernunft und Kraft, sondern Gott wirkt in ihm beides, das Wollen und Vollbringen. Wenn Jener spricht: Was bin ich mir? so dieser: Was bin ich Dir? Die sittliche Welt ist das Diesseits, die Erde; die religiöse das Jenseits, der Himmel; jene faßt nur das Verhältniß des Menschen zum Menschen, der Mensch ist ihr Alles; diese weiß nur von einem Verhältniß des Menschen zu Gott, Gott ist ihr Alles; der Eine handelt gut um des Guten willen, der Andere um Gottes willen. Das ist der Unterschied.

Nun aber ist der Gegenstand des Sittengesetzes das Gute und der Gegenstand der Religion gleichfalls das Gute; daß letzteres als persönliches Individuum angeschaut

und verehrt wird, jenes als abstracte Idee, ist kein Unterschied des Wesens, sondern ein psychologischer. Das unbedingte, ohne alle Einschränkung gedachte Gute, das Gute „schlechthin", nennt der philosophische Sprachgebrauch die „Idee des Guten", die religiöse Anschauung aber „Gott". „Das Gute" ist der Begriff in der Abstraction festgehalten, das Prädicat ohne das Subject; „der Gute" ist dasselbe Gute als persönliches Leben angeschauet. Wie aber Gott (Person) gar nicht gedacht werden kann ohne das Prädicat „gut", so ist eben dieses Prädicat nicht denkbar und ein Wesenloses ohne das Subject, von dem es getragen wird. Das Gute setzt den Guten voraus, wie das Denken ein denkendes Wesen; und das absolute Gute, die Idee des Guten im Menschengeiste, den absoluten göttlichen Geist.

Wäre die Idee des höchsten Gutes bloß ein Gedanke des menschlichen Geistes, der nur im denkenden Subject Bestand hätte, ohne objective Wesenheit: so würde die sittliche Weltordnung zum Widerspruch, die Tugend zur Thorheit. Denn indem der Mensch das Gute als das Höchste anerkennt, der Idee desselben sich unbedingt unterwirft, macht er eben damit das Gute zu einem Göttlichen, Ueberirdischen, über alles Sinnliche schlechthin Erhabenen, dem er irdisches Wohlsein, Leib und Gut zum Opfer bringen muß, vor welchem als der absoluten Größe jede andere als eine relative zurücktritt. Wäre die Tugend bloß das Gesetz im Menschen ohne Beziehung auf den Gesetzgeber, so wäre sie endlich wie der Mensch, ein Bedingtes, Relatives, und der sittliche Tugendheld handelte thöricht, ein Vergängliches dem Vergänglichen aufzuopfern. Die Thatsache, daß ein Gesetz im Menschen spricht, welchem dieser unbedingten Gehorsam schuldig ist,

führt nothwendig auf die andere Thatsache, daß der endliche Geist nur ist und lebt durch einen unendlichen. Jedes individuelle Ich setzt ein Ur-Ich voraus, jede menschliche Freiheit eine göttliche. Wie die wahre Religion die Sittlichkeit fordert, so weist diese auf jene hin. Der Mensch wäre kein sittliches Wesen, wenn er nicht zugleich ein religiöses wäre. Denn, wie J. Paul treffend bemerkt, wer etwas Höheres, nicht bloß im Grade, sondern dem Wesen nach sucht, als was das Leben zu geben oder zu nehmen vermag, der hat „Religion".*)

Da die Gottheit nicht gedacht werden kann ohne die höchste moralische Vollkommenheit, so kann sie auch nur an Denen Gefallen finden, die dem Sittengesetze gehorchen. Das, was die „Idee" der sittlichen Vollkommenheit von dem Menschen fordert, ist dasselbe, was „Gott" von dem Menschen verlangt, und wer der Idee des Guten sich unterwirft, thut den Willen Gottes. Wie man nicht Gott lieben kann ohne das Gute zu lieben, so auch nicht das Gute ohne Gott, den persönlichen Urquell desselben. Die objectiv-göttliche Vernunft in der Offenbarung ist keine zweite, andere, dem Wesen nach verschiedene von der subjectiven Menschenvernunft (sonst könnte sie von dieser gar nicht „vernommen werden"), und die Stimme des Gewissens in uns ist zugleich die Stimme des Richters über uns. Daß menschliche Unvernunft sich vielfach an die Stelle der göttlichen Vernunft gesetzt, für höhere Offenbarung ausgegeben und mit der Stimme des Gewissens das grausamste und schändlichste Spiel getrieben hat, kann hier, wo es sich

*) Vgl. die schöne Stelle in Richter's Levana „über Bildung zur Religion".

um das reine Wesen des Christenthums handelt, nicht in Betracht kommen.

In der alten Welt waren Religion und Moral zwei völlig getrennte und einander fremde Dinge: darum war die Moral ohne Kraft und artete aus zum Egoismus. Die Religion aber blieb todt, für die Sittlichkeit indifferent, ja sie ward ihr sogar schädlich, indem sie mit leerem Gepränge und Formenwesen den sittlichen Geist betrog.

Der hohe unendliche Werth des Christenthums für die Erziehung des Menschengeschlechts besteht eben darin, daß Religion und Moral in ihm auf das Innigste verbunden sind, und Eins gar nicht sein kann ohne das Andere. Die religiöse Anschauung Gottes als des „Vaters aller Menschen" ist zugleich die reinste sittliche der „Idee des Guten", das christliche Gebot von der „Liebe" drückt zugleich die höchste Form sittlicher Vollendung aus. Wer in Gott den allliebenden Vater der Menschen erblickt und ihn als solchen verehrt, der sieht und behandelt die Menschen als Brüder und Schwestern, als Glieder Eines Reiches, als „Nächste"; und wiederum bekommt durch die Religion die sittliche Anschauung der Menschheit die höchste Weihe, denn Gott ist in der menschlichen Natur offenbar worden, Alle sind „göttlichen Geschlechts". Darum folgt auf das Gebot „Liebe Gott über Alles" unmittelbar das andere (denn es ist in ihm enthalten), „das dem gleich ist": „und deinen Nächsten als dich selbst". Wer Gott liebt, muß eben darum auch die Menschen lieben. „So Jemand spricht: Ich liebe Gott! und hasset seinen Bruder, der ist ein Lügner. Denn wer seinen Bruder nicht liebet, den er siehet, wie kann der Gott lieben, den er nicht siehet? Und dieß

Gebot haben wir von ihm, daß wer Gott liebt, auch seinen Bruder liebe." (1 Joh. 4, 20, 21.)

Sobald die Religion diese „Liebe" verläßt, trennt sie sich auch von der Sittlichkeit, und artet aus zum Fanatismus, zum Haß und zur Verfolgung Andersgläubiger, zur Versteifung in Dogmen, zur geistlosen Orthodoxie.

So geschah es im Mittelalter, wo man im Namen Christi und zur Ehre Gottes unschuldige und fromme Christen als „Ketzer" verbrannte, so in den Tagen der Reformation und von Reformatoren selbst, die sich auch unter einander wegen abweichender Lehrmeinungen verfeindeten und verfolgten, so bis auf unsere Zeit von katholischen und protestantischen Zeloten, die, wenn sie die Macht hätten, auch noch Folter und Scheiterhaufen gegen Andersgläubige in Anwendung bringen würden. Der Papst mit seinen Römlingen verflucht noch immer die, welche sich nicht zur sogenannten „alleinseligmachenden" Kirche bekennen, säet Haß und Zwietracht zwischen Völkern und Fürsten, zwischen Gliedern Eines Staates, Eines Stammes, Einer Familie. Es ist nicht zu leugnen und auch auf den höheren Stufen des Religionsunterrichts recht scharf hervorzuheben, daß es Zeiten gab, wo aus der christlichen Kirche der sittliche Geist des Christenthums völlig geschwunden schien; das Kreuz, dieses Symbol der erlösenden Liebe, ist nur zu oft durch ein ebenso herrschsüchtiges als geistloses Pfaffenthum zum schrecklichen Zeichen der Knechtung der Geister, zu einem Fluch der Menschheit geworden; oft genug ist die Religion Jesu Christi von der „christlichen Religion" geschmähet, verfolgt und an's Kreuz geschlagen worden und wird noch immer gekreuzigt.

Aber dennoch ist, obwohl vielfach getrübt, verunstaltet und verleugnet, der christliche Geist, welcher die Sittlichkeit nicht außer sich, sondern in sich hat, in allen Jahrhunderten lebendig geblieben, das Licht hat immer wieder die Finsterniß überwunden und das von Jesu Christo der Menschheit eingepflanzte Lebensprincip hat mit unwiderstehlicher Kraft die Fesseln gesprengt, in die man es einzuschnüren suchte. Vermöge seiner sittlichen Energie hat das Evangelium civilisirend auf alle Nationen gewirkt, die es auf- und anzunehmen vermochten, und die ganze Geschichte der europäischen Menschheit beruhet zuletzt auf der Entwickelung des im Christenthum gegebenen sittlichen Geistes, der das Ewige bleibt im zeitlichen Wechsel der von kirchlichen Parteien angenommenen und verworfenen Glaubenssätze und Lehren, der kirchlichen und staatlichen Formen.

Die christliche Liebe ist begeisterungsvolle uneigennützige Hingabe des Einzelnen an die Menschheit, weil sie zugleich volle und reine Hingabe des Menschen an die Gottheit ist. Der Vorwurf der Selbstsucht und Herrschsucht einer Priesterkirche und Hierarchie trifft nicht das Christenthum als solches, sondern seine Entartung, sein Zurücksinken in's Judenthum und Heidenthum. Priesterthum und Hierarchie sind nicht von Dem eingesetzt, der seinen Jüngern alles Trachten nach Herrschaft und Rangordnung in dieser oder jener Welt streng verwies, der als der einzige Hohepriester sich selbst zum Opfer brachte und durch dessen Tod die ganze Menschheit ein priesterliches Geschlecht werden sollte. Nicht in pharisäischem Hochmuth der Rechtgläubigkeit und Werkheiligkeit, nicht in heidnischem Prunk und Usurpiren weltlicher Macht hat das Evangelium seine Kraft bewährt,

sondern unter Verzicht auf allen äußeren Schein und Glanz, auf alle weltliche Ehre und Macht in der sittlichen Erneuerung der Menschheit. Das war auch das Große und Weltgeschichtlich-Bedeutende der Reformation, daß sie den Glauben als einen sittlichen Act wieder zur Geltung brachte, welcher, als die ganze Persönlichkeit erfassend, nicht mit einzelnen „guten Werken" umgeht, sondern die Gesinnung schafft, und alles Thun und Lassen heiligt, indem es von der Selbstsucht freigemacht wird.

Im evangelischen Sinne sind Glaube und Liebe nur verschiedene Seiten der Auffassung einer und derselben Sache; darum ist die christliche Glaubenslehre immer zugleich Sittenlehre und die christliche Ethik immer zugleich Dogmatik. Indem aber beide innig verbunden sind, können sie sich auch gegenseitig stützen und berichtigen. Der Glaube bewahrt die Moral vor kalter Nüchternheit und unlebendiger Abstraction, während die Moral den Glauben vor unpraktischen Phantasien schützt und vermöge ihrer Klarheit und Bestimmtheit alle trüben, unklaren und unvernünftigen Vorstellungen, zu denen die Religion mit ihrer vorherrschenden Mystik sich hinneigt, über kurz oder lang als werthlos oder schädlich aufweist.

Liegt aber — so kann nicht bloß, so muß gefragt werden — im christlichen Glauben an einen Himmel, der die Guten belohnt, an eine Hölle, welche die Bösen peinigt, nicht ein egoistisches Princip, das, weil es den Lohn der guten That nicht in ihr selber, sondern in einem von Außen ihr gewährten Vortheil findet, auch ein unsittliches Motiv ist? Ist nicht die Lehre von einer Hölle und ewigen Höllenstrafen ein Abschreckungsmittel, das dem evangelischen Geist, welcher die Furcht austreibt

(denn Furcht ist nicht in der Liebe) geradezu widerspricht? Allerdings. Es ist aber wohl zu unterscheiden zwischen dem Wort Christi und der Auffassung seiner Jünger, zwischen der Idee und ihrer bildlichen Versinnlichung, die zu grobsinnlichen Auffassungen Anlaß gab. Die Lehre von einem Gott, der da Vater ist aller Menschenkinder, der da will, daß Allen geholfen werde und daß Alle zur Erkenntniß der Wahrheit kommen, hätte von vornherein die krasse Lehre von der Ewigkeit der Höllenstrafen, und was man daran gehängt hat, ausschließen oder rectificiren sollen, wenn nicht dem sinnlichen Menschen das Festhalten des reinen Gedankens so schwer würde.

Daß aber, weil der Glaube im Gefühl wurzelt, auch die christliche Sittenlehre auf das Gefühl zurückgeht, macht diese nicht egoistisch. Kann doch auch die Moral der Gefühlsgrundlage nicht entbehren.

Wenn die Philosophen sich mit ihrer selbständigen, von der Religion unabhängigen Sittlichkeit rühmen, daß sie die Tugend um der Tugend willen, ohne Beziehung auf ein Anderes, ohne Rücksicht auf Belohnung in diesem oder jenem Leben, verehrten, während die Religion das Wohlgefallen Gottes, Seligkeit und Verdammniß im Jenseits 2c. als äußere Motive herbeiziehe: so ist das im Grund doch nur eine Abstraction. Der sittliche Mensch handelt pflichtgemäß, nicht allein weil er die Pflicht als solche *erkennt*, aus bloßer *Achtung* mit dem Verstande, sondern weil er sie als das innerste Gesetz seines Wesens *fühlt und empfindet*, weil er nur in der Erfüllung seiner Pflicht *Befriedigung*, d. h. *Frieden mit sich selber* findet, und nur in diesem Frieden sich *wohl* fühlt. Dieß Gefühl, welches die Tugend un-

mittelbar begleitet, und auch da, wo die sinnliche Natur leidet, in aller Macht hervortritt, ist nicht weg zu demonstriren, und muß auch auf dem bloß moralischen Standpunkte als die eigentliche Triebfeder zum Guten anerkannt werden. Eben dieß Gefühl der inneren Uebereinstimmung mit unserm Wesen ist auf religiösem Standpunkte die Uebereinstimmung des menschlichen und göttlichen Willens, und wird in der heiligen Schrift „Friede und Freude im heiligen Geist, Gottseligkeit, Kindschaft mit Gott" ꝛc. genannt, und wenn die religiöse Sprache von einer „ewigen Seligkeit und ewigen Verdammniß" redet, so soll damit nichts Anderes ausgedrückt werden, als die unbedingte (absolute) über alle Zeit erhabene, zu aller Zeit an das Gute oder Böse geknüpfte Folge, die nicht als ein Aeußeres, willkürlich Verhängtes an die That herantritt, sondern aus dem Inneren, dem Wesen derselben organisch sich entwickelt. „In's Himmelreich kommen nicht Die, welche Herr Herr sagen, sondern welche den Willen thun meines Vaters im Himmel",*) sprach Jesus Christus, und daß er unter dem Himmelreich nicht das abstracte „Jenseits", sondern den im Innern des Menschen zum Bewußtsein kommenden Zustand verstehe, erklärte er einst den Pharisäern, da sie ihn fragten „wann das Gottesreich komme?" „Es kommet nicht von Außen her, sondern das Himmelreich ist inwendig in Euch."**) — Wie es aber im Geiste der Religion liegt, die psychologische Entwickelung in der sittlichen Natur des Menschen als Geschichte und That Gottes, die allgemeine Idee in concreter Anschauung

---

*) Matth. 7, 22.
**) Lucä 17, 20. 21.

vorzustellen: so werden die Folgen der Sünde als Lohn und Strafe des göttlichen Gerichts, als Himmel und Hölle, so wird das ewige Gericht Gottes im Menschen als einzelner Gerichtstag ꝛc. von dem religiösen Gemüthe angeschaut. Die in dem Unterschiede der Religion und Moral begründete verschiedene Anschauungsweise hebt aber das gleiche Wesen in beiden nicht auf, zufolge dessen der Fromme nicht eines äußeren Vortheils willen das Gute thut, sondern der inneren Vortrefflichkeit willen. Nicht weil Gott es befohlen hat, thut der Christ den Willen Gottes, sondern weil Gott es befohlen hat, weil er seine Idee des Guten in Gott findet, und nur das als das höchste Gut anerkennt, was von Gott kommt.

Unter den Tugendhelden, die von der Gefühlsseite des Menschen ganz abstrahiren zu müssen glaubten, haben es die Stoiker am weitesten gebracht, aber zugleich gezeigt, wie die Höhe, zu welcher sie sich emporschwangen, eine unnatürliche, künstliche war. Denn der Weise, welcher gegen alle Freuden und Schmerzen sich abhärtet, muß sich gegen die Gewalt der äußeren Eindrücke möglichst verschließen, damit sie den Frieden seiner Seele nicht stören; von seiner Höhe sieht er auf die anderen gewöhnlichen Menschen herab als auf Wesen niederer Gattung und verächtliche Thoren; er ist zu sehr mit seiner eigenen Größe beschäftigt, hat zu viel Mühe, auf dem gewaltsam errungenen Platze sich zu behaupten, um mit ganzem Gemüthe an dem Leben und Treiben der gemischten Menge Theil zu nehmen, ein warmes Gefühl für seine Nebenmenschen sich zu bewahren. Indem er das Gefühl seiner irdischen Existenz zu unterdrücken sucht, um nur das Gefühl seiner Tugend zu haben, stumpft er

das Gefühl für die Menschheit ab;*) indem er die Sinnlichkeit tödtet, um der Tugend Leben zu geben, wird er seiner Tugend nicht froh, ein ernstes, kaltes, mürrisches Wesen. Auch der höhere und höchst entwickelte Mensch ist nicht bloß Gedanke, sondern auch Gefühl. Diese Doppelseite in der Natur des Menschen, welche die Stoa nicht beachtete, und die Muhammed auf der entgegengesetzten Seite zu sinnlich nahm, ist im Christenthum bewunderswürdig berücksichtigt: durch das Gebot der Liebe. Keine Philosophenschule, kein Moral-System hat nur annähernd zu wirken und zu leisten vermocht, was das Christenthum mit dieser seiner praktischen Ethik leistete, welche zugleich ideal und volksthümlich die Massen ergriff, keine „höhere Geistesbildung" zur Auffassung verlangte, sondern nur guten Willen und gesunden Menschenverstand. Wo es bei der „bloßen Gesetzlichkeit" bleibt, da wird die Pflicht nur geübt mit Bekämpfung der Neigung, der sittliche Mensch liegt ewig im Streite mit dem sinnlichen, dieser ist jenem, und jener diesem eine Last. Wo aber die Liebe Gottes den Menschen ergriffen hat, da ist die Pflicht keine Last mehr für ihn, sondern eine Lust, zur Pflicht gesellt sich die Neigung, das „Du sollst" wird zum „Ich will" und die Sinnlichkeit wird zur Sittlichkeit emporgehoben nicht dadurch, daß sie von ihrem Gegenstande erdrückt wird, sondern dadurch, daß sie sich mit ihm erfüllt. „Die Liebe ist keine kalte Achtung, kein bloßes Geschäft der urthei-

*) Von dem größten Stoiker Cato weist Cicero in seiner Rede für den L. Murena nach, daß er eben durch seine Tugendhöhe zu einer klugen und gemeinnützigen Beobachtung seiner Pflichten unfähig, und ein Mann geworden sei, der nicht mehr in die Verhältnisse paßte, worin er stand.

lenden Vernunft, kein übermüthiger selbstsüchtiger Stolz; ihrer Natur nach mit Gefühlen des Wohlwollens, des Vertrauens, der Dankbarkeit, der Theilnehmung, der Hoffnung verknüpft, gibt sie dem Herzen eine Innigkeit, eine Wärme, einen Eifer, der alle Kräfte in Bewegung setzt, und den beschränkte Wesen, dergleichen wir sind, haben müssen, wenn sie etwas Großes leisten sollen; sie ist sich endlich nie selbst genug, sondern sucht immer Gegenstände des Wohlwollens außer sich, mit welchen sie in Verbindung treten will."*) Weit entfernt, das Wohlwollen gegen die Menschen abzustumpfen, gibt das Christenthum vielmehr das wirksamste Mittel an die Hand; wo die Liebe lebendig wird, stirbt die Selbstsucht. Ruhen doch alle philantropischen Bestrebungen der Gegenwart, alle Wohlthätigkeits- und Unterstützungsvereine und Gesellschaften, deren Zweck dahin geht, auch dem Gedrückten und Armen eine menschenwürdige Existenz zu verschaffen, auf evangelischem Grunde und in christlicher Cultur. Eine Religion, welche den Nächsten lieben heißt wie uns selbst, und die Nächstenliebe der Gottesliebe nicht unterordnet, sondern gleichstellt, welche den Geist und das Wesen der heiligen Schrift in das Gebot setzt: „Was Ihr wollt, das Euch die Leute thun sollen, das thut ihnen" (Matth. 7; 12), welche selbst das Leben zum Opfer bringen lehrt, wenn es das Wohl der Menschheit gilt (1 Joh. 3, 16) und selbst den Feind nicht ausgeschlossen wissen will von der Liebe (Matth. 5, 44—48), und zwar einer Liebe, die kein leeres,

*) „Versuch über den Plan, welchen der Stifter der christlichen Religion zum Besten der Menschen entwarf" von Dr. F. V. Reinhard. Fünfte Auflage. Mit Zusätzen und Anhängen von Dr. Heubner. (S. 82.)

müßiges Wohlwollen ist, sondern vom Apostel also commentirt wird: Lasset uns nicht lieben mit Worten und mit der Zunge, sondern mit der That und Wahrheit (1 Joh. 3, 18): eine solche Religion kann unmöglich der praktischen Menschenliebe hinderlich sein und „das Wohlwollen gegen die Menschen erkälten". Es ist aber ihre Aufgabe, den Menschen in seinem Erdenleben die Beziehung auf Gott und das Jenseits nicht verlieren zu lassen; die verschiedenartigen Verhältnisse des menschlichen Lebens in der Familie, in der Gemeinde, im Staate führt sie sämmtlich auf das Eine Verhältniß des Menschen zu Gott zurück; sie hat es keineswegs mit den bürgerlichen und staatlichen Verhältnissen als solchen zu thun und überläßt solches der Moral, welche umgekehrt überall das göttliche Gesetz im menschlichen nachweist, das Göttliche auf das Menschliche zurückführt, überall die menschlichen Verhältnisse des staatlichen Lebens in's Auge faßt und hier die religiösen Grundsätze praktisch macht. Das Christenthum wäre nicht die vollkommenste Religion, die Religion aller Zeiten und Völker, wenn es eine bestimmte Form des Staates und der Gesellschaft zu seiner Basis und Bedingung gemacht hätte. Es wendet sich nur an den Menschen, für den zu allen Zeiten, in allen Ländern, bei jeder Individualität das Gebot gilt: „Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist."

Wenn einige Moralphilosophen, in ihrer abstracten Fassung der „Liebe Gottes" zum Beweise, daß die Gottesliebe die Menschenliebe entkräfte und hindere, Aeußerungen religiös-begeisterter Liederdichter anführen, wie folgende:

Keinem Andern sag' ich zu,
Daß ich ihm mein Herz aufthu',
Dich alleine laß ich ein,
Dich alleine nenn' ich mein.

(Aus dem Kirchenliede: Jesu komm doch selbst zu mir.)

oder:

Herzlich lieb hab' ich dich, o Herr,
Ich bitt', wollst sein von mir nicht fern
Mit deiner Gnade Gaben.
Die ganze Welt erfreut mich nicht,
Nach Himmel und Erde frag' ich nicht,
Wenn ich nur Dich kann haben. —

so ist auch hier das Wahre der Sache von den Uebertreibungen derselben wohl zu unterscheiden. Vor Gott dem absoluten Gute ist jedes irdische Gut ein nichtiges, vor der höchsten Größe muß jede andere Größe schwinden. Wer Gott nicht „über Alles" liebt, der liebt ihn gar nicht, und wer mit Beziehung auf Gott den Dingen dieser Welt einen gleichen Werth zugesteht, der hat weder das Eine noch das Andere erkannt, denn er verwechselt das Ewige, Unendliche mit dem Zeitlichen und Endlichen. In diesem Gefühl der Hinfälligkeit alles Irdischen kann ein gottbegeistertes Gemüth wohl singen: die ganze Welt erfreut mich nicht ꝛc. Das höchste Gut schließt aber die Tugend nicht aus, sondern ein, und wie wir das schon erörtert haben, man kann nicht Gott und Christum lieben und gegen das Sittengesetz sündigen. Die Tugend gehört nicht zu den irdischen vergänglichen Dingen, sondern ist ja wie das Göttliche ein Unbedingtes, über die Schranken der Sinnenwelt absolut Erhabenes; folglich gilt nicht von ihr das „Eitelkeit über Eitelkeit", sondern von Dem, was als ein Vergängliches sich der Tugend

in den Weg stellt und gleichen Rang mit ihr haben möchte, und über das die Tugend am besten triumphirt, wenn sie es mit Verachtung in seine Schranken zurückweist. Wenn die religiöse Sprache, um das Verhältniß recht anschaulich zu machen, von einem „Hasse der Welt und was von der Welt ist" redet, wie ja auch Christus sprach: „Wer nicht hasset Vater und Mutter, Bruder und Schwester 2c. um meinetwillen, der ist mein nicht werth", so soll hiemit nur die unbedingte Verehrung des Göttlichen, keineswegs ein Haß gegen die Menschen bezeichnet werden, man muß es nur verstehen, sich in die religiöse Anschauungsweise zu versetzen, um die religiöse Ausdrucksweise zu würdigen. Wenn auch manche gefühlsselige Christen in der Ueberschwenglichkeit ihres Gefühls das persönliche Verhältniß zu ihrem Gott zu sehr in's Menschliche herabgezogen haben, so daß vor ihrem religiösen Gefühl die sittliche Welt des Handelns in den Schatten tritt: so kann aus individuellen Aeußerungen keine Anklage gegen die Religiosität als solche gemacht werden. Uebrigens ist auch gar nicht zu verkennen, daß das Christenthum als in der unvollkommenen Menschheit sich entwickelnd durch mancherlei Unvollkommenheiten und Auswüchse und Verirrungen hindurchgegangen ist und hindurchgehen wird, — daß es oft mit einer gesunden Moral in Zwiespalt gerathen, in der Absperrung des wirklichen Lebens, in der Flucht vor dem Realen, in unpraktischer Askese das Gottwürdige gesucht hat und eben dadurch, daß es vom ethischen Wesen sich löste, sich selber untreu wurde. Es ist aber auch vom philosophischen Standpunkte aus keineswegs exact, daß die Kritiker Auswüchse, Uebertreibungen und auch bloß einzelne Entwickelungsstufen des Christenthums festhalten, nicht sie

im Ganzen der Entwickelung erkennend, sondern herausreißend aus der Kette sie als ein Ganzes hinstellen, der Idee des Christenthums unterschieben, und nun von dieser sagen, was nur von jenen gilt.

Daß wir den ganzen sittlichen Aufschwung, den die Menschheit seit achtzehnhundert Jahren genommen hat, dem Christenthume verdanken, braucht wohl nicht bewiesen zu werden; daß wahre Religiosität sich stets auch in kräftigem sittlichen Wirken offenbart, und weit entfernt, letzteres zu unterdrücken, dasselbe vielmehr erst hervorgerufen und gestärkt habe: wird der, welcher in der Geschichte zu lesen versteht, nicht verkennen. Von den Helden der Reformation wurde die Lehre vom Glauben zur Hauptsache gemacht, an eine selbstständige Bearbeitung der Moral gar nicht gedacht — und doch die Moral entschieden praktisch gehoben. Man wird es einem Luther gewiß nicht zum Vorwurf machen können, daß ihn seine Religiosität untüchtig gemacht oder abgestumpft habe für ein energisches Eingreifen in die irdischen Verhältnisse, für ein kräftiges sittliches Handeln. Wenn der Glaubensheld „nicht durch eigene Vernunft und Kraft" zu Gott kommen, nicht durch „die Werke" vor Gott gerecht werden wollte: so war dieß kein Herabdrücken des moralischen Menschen, sondern ein Emporheben desselben durch die Erfüllung mit dem religiösen „Gottmenschen", eine weit höhere Stufe der Sittlichkeit als die katholische „Werkheiligkeit".

Die religiöse Forderung der Wiedergeburt, Gottähnlichkeit ꝛc. ist zugleich die höchste sittliche: Uebereinstimmung des menschlichen Willens mit seinem inneren Gesetz. In Christus ist die sittliche Forderung erfüllt, zur Thatsache geworden, denn in ihm hat sich die ethische

Einheit von Gott und Mensch persönlich dargestellt, und durch ihn, der das göttliche Ich im Menschen von den Fesseln der Selbstsucht und des Irrthums erlöste, sollen auch die Menschen Eins werden mit Gott und damit Eins mit dem sittlichen Gesetz in ihnen. Er, der Freie, hat uns den Weg der Freiheit gezeigt, indem er ihn selber wandelte. Der Glaube an Christum ist nichts Anderes, als die subjective Theilnahme des Menschen an jener That des göttlichen Geistes, wodurch der erdgeborne, endliche, sündliche Mensch emporgezogen wird aus seiner Beschränktheit und Sündhaftigkeit zu der „unendlichen Freiheit der Kinder Gottes". Damit das göttliche Subject, die unbedingte, unendliche Persönlichkeit, wie sie in Christo offenbar worden ist, Gestalt und Leben gewinne in dem endlichen Menschen-Subjecte, muß dieses, wie es Hegel treffend bezeichnet hat, einen negativen Proceß durchmachen, worin es sich mit seiner aus dem Individuellen noch nicht zum allgemeinen, Alles erfüllenden Geiste vorgedrungenen Vernunft, mit seinem Willen, seiner Kraft als nichtig erkennt, an sich selber verzagt, seinen (den naturbedingten, irdischen, sündlichen) Willen daran gibt und aufopfert: damit Gott in ihm Alles in Allem sei. So wird die endliche Persönlichkeit zu einer unendlichen, die bedingte zu einer unbedingten (das Gesetz, die Bedingung nicht mehr außer sich, sondern in sich habenden) Person, zu einem „Kinde Gottes", an welches nun der Befehl ergeht: Seid vollkommen wie euer Vater im Himmel! Das selbstsüchtige Ich wird da zum göttlichen Ich: Herr, ich zwar, doch nicht mein, sondern Dein Wille geschehe! — und wie der Apostel spricht: Ich lebe, doch nicht ich, sondern Christus lebet in mir; — in demselben Sinne sprach Luther: „Denn ich kenne auch

selbst nicht den Luther, will ihn auch nicht kennen; ich predige auch nichts von ihm, sondern von Christo. Der Teufel mag ihn holen, wenn er kann; er lasse aber Christum mit Frieden, so bleiben wir auch wohl." Ist auf diese Weise Gott in dem Menschen lebendig geworden und zum Bewußtsein gekommen, dann ist auch eine Begeisterung, ein Schwung, eine Kraft in dem sittlichen Menschen erzeugt, die ihm jedes Opfer leicht macht: er kämpft nicht mehr mit menschlichen, sondern mit göttlichen Waffen. In diesem persönlichen Verhältniß zur persönlich angeschaueten Idee des Guten liegt eine Kraft, welche auf dem bloß moralischen Standpunkte fehlt. Wer die Religion von der Sittlichkeit wegnimmt, der macht diese starr und todt, denn er entzieht ihr die Lebenswärme und schneidet ihre Wurzel ab; und wer die Sittlichkeit von der Religion wegnimmt, der tödtet auch diese, denn er macht sie zu einem todten Glauben oder zum Werkzeug des Fanatismus. In der Wissenschaft kann die Moral von der Religion losgetrennt und als ein Selbständiges dargestellt werden, aber deshalb ist, was der abstrahirende Verstand sondert, nicht getrennt im Leben oder soll es doch nicht in der Erziehung sein. Die Sittlichkeit kann nur erblühen auf Grund und Boden der Religion, sie kann auf den Menschen, insofern er ein sinnliches Wesen ist, nur wirken, insofern sie in der Religion wirkt. Das ist ihre pädagogische Bedeutung. Durch die Religion wird der Mensch zur Sittlichkeit erzogen, an diesem Satze müssen wir festhalten, wenn nicht Religion und Sittlichkeit ein leerer Schall und todter Buchstabe werden sollen, und darüber mögen schließlich noch einige Gedanken hier Platz finden.

Die Religion ergreift den ganzen Menschen, den geistigen und sinnlichen, und sie ergreift zuerst den sinnlichen, um des geistigen Herr zu werden. Sie hat es nicht, wie die Moral, mit dem abstracten Begriff des Guten zu thun, sondern stellt das Gute concret vor die Anschauung und macht es dem Menschen fühlbar. Wie der Monarch das Gesetz, der Gerichtshof die Gerechtigkeit in concreto darstellt, so macht die Religion die Moral sinnlich, und letztere dadurch dem Kinde, dem Volke, das nicht abstrahiren kann, mit Einem Wort dem sinnlichen Menschen zugänglich. Bevor der Mensch Achtung vor dem Gutem als solchem haben kann, soll er schon das Gute üben; dieß ist nur möglich dadurch, daß die Idee des Guten sich ihm in der guten Person verkörpert, und die Ehrfurcht vor und Liebe zu dieser guten Persönlichkeit sein Gefühl ergreift. Das Kind wird durch die Liebe zu seinen Eltern getrieben, ihren Willen zu thun, nicht durch die Erkenntniß, daß dieser Wille gut ist. Im Betreff des sittlichen Ideals sind aber alle Menschen Kinder, weil alle sinnliche Wesen. Das abstracte Schulgesetz bleibt für den Schüler eine leere Formel, wenn es nicht in der Person des Lehrers an ihn herantritt, von der Liebe und Hochachtung zu dem Repräsentanten des Gesetzes getragen wird. In dieser Liebe tritt die Neigung auf Seite der Pflicht und wird, indem sich beide verschmelzen als Pflichtgefühl, das Motiv zum pflichtmäßigen Handeln. Der empfindende Mensch muß immer erregt sein, wenn der wollende in Bewegung kommen soll. Ein bloßer Verstandesbegriff treibt nicht zum Guten; die Erkenntniß stellt zwar das Gute als Object hin, aber das Gefühl muß die Triebfeder bilden, um das Subject an das Object heran zu

bringen. Darum nimmt die sogenannte moralische Erziehung, welche ohne die Religion fertig werden zu können meint, den Götzen der Ehre zu Hilfe, geräth aber eben damit gar leicht in den Egoismus und Stolz, der die Hauptsache der christlichen Sitte, die aufopfernde Selbstverleugnung verschmäht.

Bevor der Mensch soweit kommen kann, die Idee des Guten so lebendig in sich zu erzeugen, daß sie zum kategorischen Imperativ wird, daß die Vorstellung der Pflicht nicht bloß das Erkennen, sondern auch das Fühlen und Wollen in Anspruch nimmt, aus dem Gemüthe hervorgeht: muß er schon eine hohe Stufe der Bildung überhaupt erreicht haben; muß er nicht bloß die Kraft besitzen, für die Erkenntniß von allem sinnlichen Beiwerk zu abstrahiren, sondern auch für das Anerkennen und Wollen den sinnlichen Menschen zurückzudrängen. Hat er es aber auch bis zu der Idee gebracht, so droht doch dem sittlichen Hochbilde fortwährend Gefahr, in dem Gewirr und der Zerstreuung des irdischen Lebens getrübt zu werden; jeder Affect kann das Ideal von seiner Höhe herabziehen. Die Arbeit des abstrahirenden Erkennens wie des abstrahirenden Wollens muß da immer von Neuem vorgenommen werden, und läuft immer von Neuem Gefahr, zu verunglücken, da sie dem Zufall Preis gegeben ist. Das sittliche Ich, das im Menschen zur Herrschaft kommen soll, ist zugleich das sinnliche, zur Sünde geneigte Ich, und je mehr letzteres seine Stimme erhebt, desto mehr wird ersteres zum Schweigen gebracht. Wie soll nun der Mensch sich selbst das Gesetz sein, vor sich selbst, d. h. seinem sittlichen Ich, Respect haben, wenn er sein gutes Selbst durch sein schlechtes Selbst verdunkelt, wenn er das ganze Ich nicht achten kann?

Was nöthigt ihn, das eine Gesetz in ihm zu befolgen, wenn das andere Gesetz in ihm sich noch viel stärker geltend macht, wenn er jenes auch nur für ein menschliches zu halten geneigt ist, wie dieses, also der sittlichen Mahnung keine größere Berechtigung zugesteht, als der sinnlichen Lust? Was soll ihn bewegen, ein Gesetz zu befolgen, von dessen Gesetzgeber er nichts weiß oder dessen Befugniß er nicht anerkennen mag?

Da tritt denn die Religion an das Menschenkind heran, und giebt dem menschlichen Gesetze die göttliche Weihe, damit er das, was er in seinem Wesen verkennen und überhören könnte, als göttliches Wesen erkenne und verehre; die Religion bietet dem schwachen Menschen die Hand, und stellt das in ihm schwankende Gesetz dar in objectiver Gestalt, das in dem Proceß des Erkennens sich unvollkommen Entwickelnde als ein vollkommen Entwickeltes, als geschichtliche Thatsache in der göttlichen Offenbarung, die nicht allein an den hochbegabten denkenden Geist, sondern auch zu den geistig Armen sich wendet und von dem sinnlichen Menschen verstanden wird.

„Selig sind, die da geistlich arm sind, denn das Himmelreich ist ihrer", so begann Christus seine Bergpredigt, und er konnte so sprechen, weil er in seiner Person die Einheit des Glaubens und der Liebe, der Religion und Sittlichkeit darstellte, anschaulich und faßlich für Alle, und eine Lehre verkündigte, welche das höchste Ziel der Menschheit: die Einigung und Verbrüderung, als den Willen Gottes offenbarte — verbindlich und trostreich für Alle.

2.

Ueber K. Gerok's Blumen und Sterne.*)

(Stuttgart und Leipzig 1868.)

Gerok's Name ist auch den Norddeutschen nicht nur wohl bekannt, er ist ihnen auch lieb und werth geworden. Durch seine „Palmblätter“, „Pfingstrosen“ und durch seine „Predigten“, die namentlich in Preußen gern und viel gelesen werden, hat der verehrte Mann sich ein großes und dankbares Publicum erworben. Nun brachte als sehr willkommene Festgabe die Weihnachtszeit einen neuen duftigen Blumenstrauß von Gedichten unter dem oben angeführten Titel und in wenig Wochen war die starke Auflage vergriffen.

Ich betrachte das als ein sehr erfreuliches Zeichen der Zeit, die, was auch überspannte Zeloten und beschränkte Eiferer dagegen sagen mögen, keineswegs irreligiös geworden und im Materialismus versunken ist. Mag an unsere gegenwärtige sogenannte „Bildung“ sich viel Oberflächlichkeit, Rohheit, Unbildung hängen; mag durch die übermäßige Romanleserei und die sehr in's Kraut schießende moderne Lyrik mancher reine und gute

*) Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1868, 2.

Geschmack, besonders in der weiblichen Lesewelt, verdorben werden: das wahrhaft Edle, das sittlich und religiös Gehaltvolle bricht sich dennoch Bahn und der Sinn für ernstere Lectüre ist den Zeitgenossen eben so wenig abhanden gekommen, als die Liebe zum lauteren, einfachen Bibelwort, mag dieses unmittelbar aus der Quelle, oder in Form der Predigt oder des Liedes und leicht beschwingten Gedichtes dargereicht werden. Was aber die Zeit entschieden nicht will, was höchstens im Parteigetriebe und Sectenwesen, aber nicht als treibende Kraft im Großen und Ganzen zur Geltung kommen kann: das ist jene selbstbewußte Rechtgläubigkeit, deren Ziel und Zweck hierarchisch ist, jener bornirte Confessionalismus, der nicht die Einheit, sondern den Unterschied sucht, nicht Eintracht auf dem Boden der christlichen Kirche, sondern Zwietracht stiftet.

Nicht als ob das Confessionelle als solches vom Uebel wäre — es ist ja der Kelch, in welchem die Blüthe des Allgemein-Menschlichen im Christenglauben sich entwickeln muß; der Glaube, weil er eine Geschichte, weil er menschliche Einzelwesen zu seinen Trägern hat, wird, sobald er zum Bekenntniß sich formt, auch stets ein individuelles Gepräge tragen: — aber das zu einer bestimmten Zeit und von Menschen, welche durch die Cultur dieser Zeit beschränkt waren, formulirte Bekenntniß darf nie sich anmaßen, Selbstzweck zu sein, als ein Absolutes, Unveränderliches sich zu geberden mit dem Anspruch auf Unfehlbarkeit, es ist immer nur Mittel zum Zweck.

Wo und wenn das Mittel zum Zweck gemacht wird, da wird dieser selbst gefährdet. Jene todte im abstracten Verstande festgefahrene lutherische Orthodoxie der beiden vergangenen Jahrhunderte hat die edelsten Geister dieser

„rechtgläubigen" Kirche entfremdet, ja den Christenglauben selber in Mißcredit gebracht. Der heutige Ultramontanismus in der katholischen Kirche, der unter dem Himmelreich des Evangeliums ein wohlorganisirtes Priesterregiment versteht, bringt der Kirche selber keinen Segen; er stumpft die Gemüther ab und macht sie gleichgültig wider das Christenthum selber oder regt sogar die Leidenschaften auf zur Feindschaft gegen alles Kirchenthum.

Die Bibel ist nicht confessionell und das Christenthum, das im Menschen das Ebenbild Gottes wiederherstellen will, die reinste Humanität. Die Grundlehre des Evangeliums in ihrer einfachen Gestalt und göttlichen Kraft, das welterlösende Leben und Leiden des Heilandes, der sittliche Kern des Christusglaubens: das sind die Fundamente, auf denen die katholische und protestantische Kirche sammt allen Confessionen der letzteren sich aufbauen und auf die sie immer zurückgehen müssen, wenn sie das christliche Leben nicht verlieren wollen. Oft genug ist freilich im Confessionellen das Christliche untergegangen und freie in sich starke Geister werden das Confessionelle auch für ihr religiöses Leben mehr als einen Hemmschuh denn als ein Förderungsmittel zu betrachten geneigt sein. Aber das Confessionelle bleibt nichtsdestoweniger eine Macht, die in der Beschränktheit des menschlichen Wesens beruhend und mit demselben nothwendig gegeben, auch eine bedeutend positive Seite hat, wofern nur das Besondere nicht über das Allgemeine gesetzt, der trennende Unterschied nicht zum feindlichen Gegensatz erhoben wird. Daß dieses heutzutage noch vielfach geschieht, ist nicht abzuleugnen, wird aber von allen denkenden Christen und tieferen Gemüthern als ein Druck schmerzlich empfunden.

Da tritt denn die christliche Kunst zu uns heran, und hilft die Schranken und Einseitigkeiten der Bekenntnisse überwinden, indem sie das Gemeinsame gegenständlich, den in ihnen enthaltenen humanen Kern sichtbar und fühlbar macht und zum Genusse darreicht. König Friedrich Wilhelm IV. durfte mit gutem Gewissen dem Katholiken Cornelius die Frescogemälde zum Campo santo, dem protestantischen Friedhofe, übertragen. Wir freuen uns der Herrlichkeit eines Raphael und Michel-Angelo, ohne uns daran zu stoßen, daß diese Meister Katholiken waren, und der Katholik kann die Bilder aus der Apokalypse von Albr. Dürer — falls er nicht von confessionellen Vorurtheilen eingenommen ist — besitzen und werth halten, ohne Gewissensscrupel, seinen Glauben zu verletzen. Klopstock's Messias und geistliche Lieder, ja das Meiste und Beste aus dem Schatze protestantischer Kirchenlieder, dürfte der Katholik füglich sich aneignen. Die echte und wahre Poesie steht, wie die Musik, Malerei und Bildhauerkunst, über den Confessionen.

Damit ist jedoch keineswegs gesagt, daß Dichter, Musiker, Maler und Bildhauer, um echte Künstler zu sein, confessionslos sein müßten. Die Madonnen eines Raphael oder Murillo sind echt katholisch und konnten nur auf katholischem Boden entstehen, gleichwie die Malerei eines Dürer im Ganzen nicht nur den nordisch-germanischen, sondern einen protestantischen Charakter hat. Die Oratorien eines Händel und Bach und selbst die eines Mendelssohn athmen den protestantischen Glauben, so gut wie die frommen Lieder eines P. Gerhard, Gellert und Klopstock. Aber die beengenden Fesseln, das bloß Zeitliche und Individuelle der Confession, die Schranken der Formel, welche die Abstraction des Ver-

standes gezogen hat: die sind abgestreift. Darum liegt wie in der christlichen Musik, so auch in der christlichen Poesie, insbesondere im christlichen Liede eine befreiende Macht, welche die Gemüther zugleich erhebt und erbauet, indem sie das Gemeinsame des Christenglaubens zum lebendigen Gefühl und Bewußtsein bringt. Darum haben Dichtungen wie K. Gerok's „Palmenblätter" und Jul. Sturm's „fromme Lieder" in unserer Zeit so viel Anklang gefunden, obwohl sie meist in einem mittleren poetischen Niveau lyrischer Didaktik und didaktischer Lyrik sich halten und nicht zu den poetischen Erzeugnissen ersten Ranges gehören. Sie gehen nicht darauf aus, rechtgläubig oder pietistisch gefärbt zu sein, sind aber eingegeben von lebendigem Christenglauben, durchdrungen von religiöser Wärme und getragen von dem Geiste edler Humanität, der in der Bibel selber lebt und webt.

Diese humane Gesinnung, in welcher Christenthum und Menschenthum sich durchdringen, dieser unbefangene Blick in's ganze volle Menschenleben, diese Groß- und Weitherzigkeit, welche von keiner theologischen Schule sich einengen und gefangen nehmen läßt, welche die belebende Seele in allen Gerok'schen Dichtungen ist und in ihnen einen schönen treffenden Ausdruck gefunden hat: das ist's, was seiner Poesie das Herz von Tausenden im lieben deutschen Vaterlande gewonnen, so daß sie in Nord und Süd, und nicht nur in protestantischen, sondern auch in katholischen Familien eine heimathliche Stätte gefunden hat.

Karl Gerok, früher Stadt-Decan, jetzt Oberhofprediger und Prälat in Stuttgart, hat in dieser seiner amtlichen Stellung eine reiche seelsorgerische und clericale Wirksamkeit. Die dichterische Production

ist seine Erholung von den Sorgen und Anstrengungen des Amtes und zugleich eine Fortsetzung desselben, eine Erweiterung dessen Umfanges. Seine Poesie ist recht eigentlich auf theologischem Boden erwachsen, groß und stark geworden, ja man kann wohl sagen, sie war schon in seiner Theologie ursprünglich vorhanden und mitgesetzt. Auf seltene, aber höchst glückliche und durchaus harmonische Weise ist in Gerok der Geistliche und Dichter vereinigt und beide arbeiten sich getreulich einander in die Hand. Der Dichter macht den Kanzelredner beredt, klar und einfach, giebt ihm den schönen gehobenen abgerundeten Vortrag und bewahrt den Gottesgelehrten vor dogmatischen Abstractionen und Spitzfindigkeiten. Und hinwiederum giebt der Gottesgelehrte dem Dichter würdigen Stoff und Gehalt, das sittliche Gleichgewicht und die praktische Richtung auf die erbauliche Lehre. Der pfarramtliche Beruf erhält den Dichter in steter und mannigfaltiger Berührung mit dem Leben und bewahrt ihn vor jenen phantastischen Sprüngen und Absonderlichkeiten, denen manche Lyriker, die eine bloß literarische Existenz haben, so leicht anheimfallen.

Im treuen Anschluß an die biblische Geschichte und Lehre hat Gerok's Muse eine positive Grundlage und einen sichern Halt gewonnen. Sie hat den in der Bibel enthaltenen reichen Schatz des edelsten poetischen Metalls ausgeprägt und in Curs gesetzt. Die „Palmblätter" breiten ihre schönen Wipfel aus über die ganze Heilsgeschichte und setzen sich in den „Pfingstrosen", welche die Apostelgeschichte zum Gegenstande haben, fort. Wir haben da poetisch ausgelegte Texte vor uns, dichterische Predigten, die hier und da wohl fast zu sehr in's Lehrhafte, niemals aber in die platte und matte Abstraction

gerathen und im Ganzen ebenso vortrefflich componirt als rein poetisch concipirt sind.

Da könnte denn Mancher fragen: Ist's nicht genug an dem poetischen Element, das in der Bibel und in der christlichen Heilsgeschichte selber enthalten ist und in seiner einfachen Schöne jedes empfängliche Gemüth, des Gelehrten und Ungelehrten, zu ergreifen vermag? Wozu die moderne poetische Nachdichtung? Darauf ist zu antworten mit dieser Frage: Wozu predigen denn unsere Geistlichen über Bibeltexte, die ja ohnehin, soweit sie zu unserer Lebensrichtschnur und Seligkeit dienen, Jedermann verständlich und faßlich sind? Sie wollen eben erklärt und erläutert, vom Standpunkte unserer Erkenntniß und Bildung, unserer Bedürfnisse und Strebungen beleuchtet sein, damit wir sie auf unsere Verhältnisse anwenden können. Und so bringt uns auch der Dichter, und der Dichter nicht bloß, sondern auch der Künstler überhaupt, Manches zum poetischen Bewußtsein und zu ästhetischer Anschauung, was wir zuvor nur dunkel empfunden, geahnt oder ganz übersehen hatten — dadurch, daß er's zum zweiten Male aus seinem Gefühl, seiner Phantasie und Gedankenwelt heraus erschafft, daß er's aus dem Geiste, der Stimmung, die wir, seine Zeitgenossen, mit ihm theilen, neu bildet und so zum Verständniß bringt. Der Dichter oder Maler bringt uns mit Einem Schlage ein Wort oder eine Scene gemüthlich so nahe, wie es stundenlange Predigten und die gründlichste prosaische Erläuterung nicht vermöchte.

Gerade darum habe ich Gerok's Dichtungen in diesen Blättern zur Sprache gebracht, weil sie Manches bieten, was auch der Lehrer für seinen Schulunterricht, namentlich für den Religionsunterricht, verwerthen kann. Und

zwar haben sie diese praktische Bedeutung, weil sie poetisch werthvoll sind, weil Ethisches und Aesthetisches sich decken. Sie ziehen an und fesseln durch eine einfach schöne Sprache, durch ebenso klare als warme Darstellung, durch künstlerische Abrundung und einen zarten Duft, der als Ausstrahlung eines feinsinnigen Dichtergemüths sie lieblich umhüllt gleich dem bläulichen Nebel, welcher in heiteren Sommertagen das ferne Gebirge so reizend und anziehend macht, der es einhüllt, ohne seine Umrisse zu verdunkeln oder zu verwischen.

Diese Vorzüge zeichnen, und zwar in noch höherem Maße, auch die „Blumen und Sterne“ aus. Der Dichter geht da noch einen Schritt weiter und bringt uns zum Bewußtsein, daß seine reproductive Poesie auf einem sehr productiven lyrischen Talente beruht, das sich mit den besten Lyrikern der Gegenwart messen darf. Neben einigen Gedichten, welche in Stoff oder Form an vorangegangene classische Muster erinnern, oder auch wohl zu leicht und glatt sich geben, um unser Interesse länger zu fesseln, bringt uns Gerok in dieser neuesten Sammlung seiner Gedichte so viel Eigenthümlich-Schönes von echtestem poetischen Schrot und Korn, daß wir den Reichthum und die Vielseitigkeit seiner Lyrik ebenso bewundern müssen, wie wir die Gesinnung und das Gemüth, das aus jedem Gedichte so freundlich uns anspricht, lieben und ehren. Er reicht uns in der That liebliche Blumen dar voll zarten Duftes und frischen Farbenschmelzes, und mancher Blumenstern weist uns hin auf höhere Sterne, die am blauen Himmelszelt mit unvergänglichem Glanze blühen.

Der Inhalt ist in vier Abschnitte getheilt: 1) Aus Gottes Wort. 2) Von Flur und Feld. 3) Aus Welt

und Zeit. 4) Von Haus und Herd. Ich will aus jedem Abschnitte einiges Charakteristische hervorheben.

Was uns in I. so wohlthuend entgegentritt, das ist die schöne Einheit des Natur- und Gottesgefühls, die Freude an der Erscheinungswelt als Abglanz der höhern übersinnlichen Welt des Glaubens. Gleich zu Anfang werden wir durch das herzgewinnende Weihnachtslied erfreuet: „Der schönste Baum." Nicht die hohe Palme, nicht die stolze Eiche, auch nicht die süßduftende Linde ist's, welche den Preis erhält, sondern der schlichte Tannenbaum, der im Schnee des Winters grünt, an den sich die Festfreude der Weihnachtszeit knüpft. So singt der Dichter sein Lied vom „schönsten Baum" und hält darin eine poetische Predigt über den Text: „Also hat Gott die Welt geliebt."

— — —

Da blüht in finstrer Winternacht,
Umstarrt von Schnee und Eis,
Ein Frühling auf in bunter Pracht,
Am dunkeln Tannenreis.

Da bringt der schlichte Tannenbaum
Des Paradieses Glück,
Der ersten Unschuld Kindestraum
Der armen Welt zurück.

Und draußen blickt der Sterne Schaar
Mit wunderholdem Schein
Wie Engelsaugen mild und klar
Vom Himmel hoch herein.

Und aus der Himmel Himmel sieht's
Herab mit Vaterblick,
Und durch die dunkeln Lüfte zieht's
Wie himmlische Musik:

„Also hat Gott die Welt geliebt,
Daß er aus freiem Trieb
Uns seinen Sohn zum Heiland gibt,
Wie hat uns Gott so lieb!"

Wie die goldene Frucht aus silberner Schale reicht uns der Dichter den Bibelspruch, nicht als abstracte Lehre oder Nutzanwendung, die an die Fabel gehängt wird, sondern als den concentrirten Ausdruck des Gefühls, das schon in der ganzen vorangegangenen Naturbetrachtung waltete und mächtig war.

Derselbe Geist, dieselbe schöne, klare Anschaulichkeit und Wärme des Gefühls waltet in den Oster- und Pfingstliedern. Das sinnige „Wer feiert die fröhlichsten Ostern?" sowie das prächtige wie vollstimmiger Orgelton einherrauschende Pfingstlied:

Pfingsten ist kommen, nun schmückt sich der Wald und die Haide,

sind den Lesern des „Daheim" schon bekannt und lieb geworden. Lieder wie dieses Pfingstlied oder das Osterlied mit dem wirksamen Strophen-Kehrreim und das lebensfrische am Meere selber gedichtete „Christus am Meere", das in der 3. Auflage neu hinzugekommen ist (II, Tagebuchblätter aus Helgoland), würden jedem christlichen Gesangbuche zur Zierde gereichen, obwohl sie durchaus nicht für diesen Zweck gedichtet sind. Schön, sinnig und innig ist „Jakobs Traum" ausgelegt, und man sieht da recht, wie der Dichter auch ein Erklärer und Erläuterer und Prediger ist, der das Bibelwort zugleich auslegt und anwendet und seinen reichen poetischen Gehalt wie seine symbolische Tragweite erschließt, indem er es mit seinem Gefühl und seiner Phantasie beleuchtet und erwärmt. Es ist ein kühnes Dictum, das an die alten griechischen Tragiker gemahnt: Alles ist ein

Traum! — Auch der Glaube ist ein Traum! — der doch andererseits wieder das Gewisseste, die festeste Zuversicht ist und sein soll. Und doch haben wir das Höchste in unserm Geist und Gemüth nur als Ahnung, als vorübergehenden Lichtblick aus einer Welt, über welche ein Vorhang gebreitet ist, den kein Sterblicher zu lüften und aufzurollen vermag.

Ein Stein ist sein Kissen, der Himmel sein Zelt,
So schlummert der Pilger auf offenem Feld.

Das Land ist so fremd und so sauer der Gang,
Sein Haupt ist so müde, sein Herze so bang.

Da lächelt das Antlitz des Schläfers entzückt,
Dieweil er im Traume gar Schönes erblickt:

Geöffnet des Himmels hellstrahlende Thür,
Draus schweben die Engel Jehovah's herfür. — —

Und nachdem uns der Dichter die Geschichte erzählt hat, kommt er dann im zweiten Theil des Gedichtes zur sinnigen Anwendung auf sich selber:

Die Last auf dem Rücken, den Stab in der Hand,
So wandr' ich wie Jakob als Pilger durch's Land.

Das Land ist so fremd und so sauer der Gang,
Doch wandr' ich getrost und doch ist mir nicht bang.

Und fragst du mich, was mich so muthig gemacht,
Es ist nur ein Traum, ein Gesichte der Nacht.

Ein Traum ist mein Glaube, mein Hoffen ein Traum,
Nicht wurzelt's im Staube, im irdischen Raum.

Kein Aug' hat's gesehn, kein Ohr hat's gehört,
Was Gott in den Höhen den Seinen bescheert;

Und was ich in Stunden des Glaubens gehofft
Mir selbst ist's entschwunden gleich Träumen schon oft.

Doch tief in dem Innern, da dämmert mir froh
Ein selig Erinnern: Es ist ja doch so.

Es ist ja kein Traum, der den Träumer berückt,
Es ist ja kein Schaum, was den Geist mir entzückt.

Es gilt, was im Hoffen, im Glauben ich sah:
Der Himmel ist offen, die Engel sind nah.

Der Gott meiner Väter hält über mir Wacht,
Bis daß er den Beter nach Hause gebracht.

Und leg' ich am Ziele mich schlafen im Feld,
Die Erde zum Pfühle, den Himmel zum Zelt,

Dann öffnet sich wieder das himmlische Thor,
Dann tragen mich Brüder, die Engel empor.

Dann darf ich entschweben zum lichteren Raum,
Zum Traum wird das Leben, zum Leben der Traum.

Das ist nicht bloße Rhetorik und Betrachtung, es ist lautere vollwichtige Poesie des in die Stimmung übergeführten Gedankens, der die Seele der betreffenden biblischen Geschichte ist, von welcher freilich so manche buchstabengläubige Theologen, welche die biblische Geschichte wie diplomatische Actenstücke ansehen, keine Ahnung haben. Der Raum verbietet, auch das aus den Stimmen der Engel, Patriarchen, Propheten 2c. zusammengesetzte und doch als echter Hymnus aus Einem Guß auf uns wirkende „Lied im höhern Chor" mitzutheilen; ein vielstimmiges Concert, mit erhabener Pracht zuletzt in Jubelaccorden ausklingend. Es gibt Zeugniß von der großen Leichtigkeit und Gewandtheit, mit welcher der Dichter seinen Stoff in Fluß zu bringen und zu beherrschen weiß, streift freilich fast an die gefährliche Grenze des „Kunststücks".

Aus Abschnitt II. möchte besonders das tief elegische „Hochsommer" hervorzuheben sein, in welchem Gedichte jenes Gefühl der Wehmuth, das uns bei aller Pracht, Lust und Wärmefülle des Augustmonats überkommt und

daran gemahnt, daß der Höhenpunkt des Jahres bereits überschritten ist, auf sehr zarte und sinnige Weise zum Ausdruck gekommen ist. „Sommersneige“ und „Sommerfriede“ sind dem gleichen Gefühls- und Anschauungskreise entnommen, wie auch die „Novembersonne“. Die Jahreszeiten bleiben wie die Liebe mit ihren Leiden und Freuden der nie versiegende Quell gefühlvoller Lyrik und in diesem seinem lebendigen tiefen Naturgefühl zeigt uns der Dichter, daß auch sein Gottesgefühl gesundes Leben und reiche Fülle hat. Wohlthuend, wie wenn wir aus freundlichen Thalgründen und von sanften Bergabhängen emporsteigend plötzlich auf einen hohen Berggipfel gestellt werden und das weite Erdenrund zu unseren Füßen erblicken, berührt uns nach den vorangegangenen Stimmungsbildern aus engerem Kreise des Gemüthslebens das „Meer“ mit seinem urfrischen Lebensdrange und seiner unendlichen Kraft. Der rechte Lyriker muß Freude an dieser Erdenwelt haben, sie darf ihm kein bloßes Jammerthal sein; er muß in dem Sonnenglanz, der über die Schöpfung ausgebreitet ist, den Lichtstrahl der Ursonne erkennen und empfinden, deren Ewigkeit sich in der Zeitlichkeit, deren unendliche Majestät sich in der Endlichkeit offenbart. Ganz bezeichnend für diese gesunde naturfrische Richtung seiner Lyrik will der Dichter in „des Sängers letzter Frühling“ nicht im Dunkel des Krankenzimmers sterben; stellt — so gebietet er —

Stellt den Stuhl mir unter's offne Fenster,
Wo der Apfelbaum von Blüthen duftet,
Wo durch Wälder blüh'nder Obstgelände
Ueber helle frischbegrünte Matten
Zu den blauen schöngeschweiften Bergen
Aug' und Seele sanften Flugs sich schwingen!

„Süßes Leben“ — so fragt er — „sollt ich dich verachten, holde Erde, sollt ich dich verlästern, weil der Pilger hingeht in der Kürze?“ und die Antwort lautet:

Nein, du hast mir Herberg' lang gegönnet,
Hast mit bunten Blumen mich ergötzet,
Hast mit süßen Früchten mich gelabet,
Warest meiner Kindheit weiche Wiege,
Warst mein Paradies der Jugendträume,
Warst das Saatfeld meiner Mannesjahre,
Gönnest meinem Staub das letzte Bette,
Bist und bleibst ein Garten meines Gottes,
Voll von Wundern seiner Macht und Güte.

Und mit derselben Liebe zur Natur, mit welcher der Dichter den Greis von dieser Erde Abschied nehmen läßt, weiß er sich in den naiven Kindersinn zu versetzen, dem die tanzenden Schneeflocken eine wahre Festfreude sind und mit diesem Naturbild wiederum die höhere Freude über das nahende Weihnachtsfest in Verbindung zu setzen.

Die Kindlein sehn's mit Frohlocken,
Sie drängen an's Fenster sich dicht,
Sie verfolgen die silbernen Flocken,
Die Mutter lächelt und spricht:

Wißt Kinder, die Engelein schneidern
Im Himmel jetzt früh und spät;
An Puppenbettchen und Kleidern
Wird auf Weihnachten genäht.

Da fällt von Jäckchen und Röckchen
Manch silberner Flitter bei Seit',
Vom Bettchen manch Federflöckchen;
Auf Erden sagt man: es schneit.

Im III. Abschnitt sind meist Sagenstoffe und geschichtliche Scenen zu anmuthiger Darstellung gekommen.

Für den Lehrer möchten die bekannten Züge aus dem Leben Karls des Großen, welche der Dichter ausdrücklich „deutscher Jugend zu Lust und Lehr" verfaßt hat, von besonderem Interesse sein. Leicht und keck hingeworfen, mit dem in den beiden letzten Verszeilen scharf anprallenden männlichen Reim, getragen von gut volksthümlichem Humor, werden diese Gedichte, wenn sie der Lehrer in einer Geschichts- oder Lesestunde seinen Schülern zum Besten gibt, viel Glück machen. Von den acht Nummern möge die erste hier eine Stelle finden. Sie ist überschrieben:

Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt.

Als Kaiser Karl zur Schule kam und wollte visitiren,
Da prüft' er scharf das kleine Volk, ihr Schreiben, Buchstabiren,
Ihr Vaterunser, Einmaleins und was man lernte mehr;
Zum Schlusse rief die Majestät die Schüler um sich her.

Gleich wie der Hirte schied er da die Böcke von den Schafen,
Zu seiner Rechten hieß er stehn die Fleißigen, die Braven.
Da stand im groben Linnenkleid manch schlichtes Bürgerkind,
Manch Söhnlein eines armen Knechts von Kaisers Hofgesind.

Dann rief er mit gestrengem Blick die Faulen her, die Böcke,
Und wies sie mit erhabner Hand zur Linken, in die Ecke,
Da stand im pelzverbrämten Rock manch feiner Herrensohn,
Manch ungezognes Mutterkind, manch junger Reichsbaron.

Da sprach nach rechts der Kaiser mild: habt Dank, ihr frommen Knaben,
Ihr sollt an mir den gnädgen Herrn, den güt'gen Vater haben,
Und ob ihr armer Leute Kind und Knechtessöhne seid:
In meinem Reiche gilt der Mann, und nicht des Mannes Kleid.

Dann blitzt sein Blick zur Linken hin, wie Donner klang sein Tadel,
Ihr Taugenichtse bessert euch, ihr schändet euren Adel;
Ihr feinen Püppchen, trotzet nicht auf euer Milchgesicht,
Ich frage nach des Manns Verdienst, nach seinem Namen nicht.

Da sah man manches Kinderaug' in frohem Glanze leuchten,
Und manches stumm zu Boden sehn, und manches still sich feuchten.
Und als man aus der Schule kam, da wurde viel erzählt,
Wen heute Kaiser Karl belobt, und wen er ausgeschmält.

Und wie's der große Kaiser hielt, so soll man's allzeit halten
Im Schulhaus mit dem kleinen Volk, im Staate mit den Alten:
Den Platz nach Kunst und nicht nach Gunst, den Stand nach dem Verstand,
So steht es in der Schule wohl und gut im Vaterland. —

Auch die beiden nachfolgenden historischen Gedichte: „Konrads Vermächtniß" und „Heinrich der Vogler", sind von ebenso großem ästhetischen wie pädagogischem Werth und namentlich der „Heinrich" verdient eine Stelle in den Lesebüchern.

Gerok gehört nicht zu den Lyrikern, die sich auf ihr subjectives Wesen beschränken und in ihrem Natur- oder Gottesgefühl schwelgen; er hat ein offenes Auge und warmes Herz für das Volk, für die Entwickelung unseres nationalen Lebens, für die Einheit und Macht Deutschlands. Dieser warme patriotische Zug, der vom engeren Vaterlande aus dem größeren Vaterlande die Hand reicht, der, ohne die süddeutsche Eigenart zu verwischen oder zu verleugnen, doch sich eins weiß und fühlt mit dem nationalen Zuge nach Einigung der Glieder zu Einem gesunden und starken Organismus, blickt überall durch, sei es, daß der Dichter seine Theilnahme an dem vom Brandunglück heimgesuchten Hamburg einen beredten poetischen Ausdruck gibt, oder seinen aus dem Bruderkampfe von 1866 heimkehrenden Landsleuten das „Erntelied" singt:

Und sei's darum: was hingemäht
Vom Eisen und vom Blei,
Wenn's nur in frischen Halmen steht
Im künft'gen Monat Mai;

Wenn nur ein großes Vaterland
In Liebe treu vereint,
Vom Rheine bis zum Ostseestrand
Der nächste Lenz bescheint. —

Und das schöne Gedicht auf den geschlossenen Frieden endet mit diesen Strophen:

Friede, Friede! Wißt, ihr Nachbarn drüben,
Die ihr schlau nach deutscher Zwietracht schielt,
Auf die goldnen Rebenberge hüben
Bald mit Worten, bald mit Waffen zielt!
Unter uns — selbst bringen wir's in's Reine,
Wenn ein Zwist im Hause sich entspann:
Wider euch — vom Belte bis zum Rheine
Stehen wir für Einen Mann.

Friede, Friede! — Gott im Himmel droben,
Gott des Friedens, sprich dein Ja dazu!
Deine Ruthe war im Zorn erhoben,
Gnädig schauend legst du sie zur Ruh'.
Donnernd sprachst du aus der Wetterwolke,
Tröst' uns nun mit deiner Gnade Schein,
Dieser Bruderkrieg in deinem Volke,
Herr, es soll der letzte sein!

Es ist ein unleugbarer Fortschritt unserer Zeit, daß es nicht mehr genügt, die eigne Individualität schön abzurunden und Alles egoistisch abzuweisen, was die schöne Harmonie stören könnte, — daß ein Lyriker der Gegenwart, wenn er in's Größere und Weitere wirken will, auch in die Leiden und Freuden, Kämpfe und Fragen der Gegenwart eingehen, die Zeichen der Zeit deuten, an der Lösung ihrer Fragen mitarbeiten muß. Der glatte wohlklingende Vers genügt uns nicht mehr, wenn die schöne Form keinen würdigen Inhalt birgt, und des Uebermaßes der schmelzenden weiblichen und weibischen Liebes-Lyrik sind wir nachgerade satt geworden. Gerok's

Lyrik hat viel Weichheit, Zartheit, Milde und doch jenen männlichen Ernst und Freimuth, jenen nationalen Sinn und Trieb, der ihr objective Haltung und charaktervolles Gepräge gibt.

Gerok ist Hofprediger, aber kein Hoftheologe, und es thut ihm sicher keinen Abbruch in der Achtung und Liebe, deren er von Seiten seines Königs und des königlichen Hauses genießt, daß er durchaus nicht auf Hofgunst ausgeht, sondern sich den edlen Freimuth bewahrt, der auch im Stande ist, dem Fürsten gegenüber die Rechte des Volkes hervorzuheben und zu behaupten. So hat er dem alten bekannten würtembergischen Patrioten, dem Landschaftsconsulenten J. J. Moser, ein kraftvolles Gedicht gewidmet unter der Ueberschrift: „Unverzagt und ohne Grauen", worin es u. A. heißt:

Dieweil der Mann kein Fürstenknecht
Und wahret kühn Gesetz und Recht,
Und wie Elias der Thisbit
Dem Ahabszorn entgegentritt,
Und mit des Täufers Zeugenmuth
Zum Herzog sagt: Es ist nicht gut
Zu schwelgen in des Volkes Blut:
So blüht an seines Fürsten Thron
Ihm auch des Täufers Zeugenlohn.

Daß Gerok auch eine gute Ader vom schwäbischen Humor besitzt, wie wir denselben bei Uhland, Kerner, Möricke in so frischer volksthümlicher Weise hervorsprudeln sehen, das wird in manchem Gedichte dieser Sammlung offenbar. Gegen Ende des dritten Abschnittes treffen wir auf eins: „Schwäbische Kunde" überschrieben, das uns von Meister Uhland selber einen Schwabenstreich erzählt, in so schlagender Komik, daß man bedauert, dies humoristische Gedicht nicht dem edlen Todten

einhändigen zu können, zu dessen Verherrlichung es geschrieben wurde. Bei der zu Tübingen gehaltenen Naturforscherversammlung geschah es, daß die schöne Neckarstadt Tübingen ihren gelehrten Gästen ein Gastmahl in Niedernau veranstaltete, an welchem auch der Dichter Uhland Theil nahm. Nachdem schon manche Toaste ausgebracht worden, gedachte ein norddeutscher Gast auch des weitberühmten, in allem deutschen Land geliebten Tübingerkindes Uhland und forderte die Gesellschaft auf, den Meister hoch leben zu lassen. Der aber, unten am Tische sitzend, erhebt sich keck und frei und ruft: „Dagegen muß ich protestiren, denn nicht den Dichtern, sondern den Naturforschern gilt das Fest!“ Was — denkt ein zweiter Fremder — und ruft es grimmig unter die Tischgäste: „Was will der Kerl? Werft den Philister zur Thür hinaus, der unserm Uhland den Ruhm verkürzt!“ Hatte doch der Oppositionsmann, der gegen den Toast protestirte, ein rechtes Philistergesicht —

Der Minnesänger, der so stark und süß,
Die alte Ritterharfe schallen ließ,
Die Saiten Walthers von der Vogelweid',
Er ging so schlicht im bürgerlichen Kleid. — —
Sein Dichterhaupt, von Kraftgedanken voll,
's ist wahr, es glich nicht völlig dem Apoll.

Da war's denn verzeihlich, daß der ehrenwerthe norddeutsche Verehrer Uhlands Uhlanden zur Thür hinaus werfen wollte. Man lacht und zischt, und

Uhland schüttet sich vor Lachen aus
Und kommt vom Schwank beseligter nach Haus,
Als hätten tausend Stimmen ihm mit Macht
Aus voller Brust ein donnernd Hoch gebracht.

Demselben trefflichen Humor des Dichters begegnen wir wieder im vierten Abschnitt in der „Neuen Helena“,

einem „Stückchen aus der Gymnasialzeit, dessen Darstellung vorzüglich gelungen ist. Während der gelahrte Herr Lehrer den Homer interpretirt und die Scene an die Reihe kommt, da Paris aus der Männerschlacht fliehend zu seiner Helena eilt, zieht ein in's Schulzimmer fallender Sonnenblitz die Augen des Jünglings auf das in der Nachbarschaft sich öffnende Fenster, aus welchem auch eine Helena hervorschauet, die all sein Fühlen und Denken gefangen nimmt. Schöner Contrast: drinnen die dumpfe Schulstube mit der lernenden Jugend, die still den alten Gesängen des Vaters Homer lauscht; draußen wogt auf der Straße das Leben, zwitschern lustig die Spatzen, strahlt der blaue sonnige Himmel und eine junge Helena bringt, ohne es zu wissen, den Himmel in das Herz des jungen Studenten, dem das Leben jetzt den Homer erklärt; das Vergangene wird zur Gegenwart und wahr das Wort unseres Schiller:

Und die Sonne Homer's, siehe, sie lächelt auch uns!

Das liebliche frische Gedicht, in Distichen verfaßt, athmet griechische Klarheit und gesunde Sinnlichkeit und der neckische Humor, der über dem Ganzen schwebt, nimmt ihm alles Anstößige, so daß wir dem Dichter vollen Herzens danken, daß er uns diese Perle nicht vorenthielt.

In diesem vierten Abschnitt sind überhaupt so ausgezeichnete Stücke in vollstem lyrischen Brustton, namentlich im ernsten elegischen Styl, wie „der öde Garten", „Zieh, Schwalbe, zieh", „des Kranken Liebe", daß wir da auf kleinem Raum die eigenthümliche lyrische Kraft Gerok's in höchster Wirkung erblicken. Im Gefühlvollen, Sentimentalen hat er vorzugsweise seine vis poëtica. Die Pflegerin des Gartens ist gestorben, die Blumenbeete

liegen wüst, die Wege sind mit Gras bewachsen. Der Garten wird aber unter der Hand des Dichters zur Person, die da trauert und klagt, und wir stimmen sympathisch in das Klagelied ein.

Einsamer Garten,
Oede und leer;
Grämt dich das Warten?
Kommt sie nicht mehr?
Stehst so verstummet,
Sonneverbrannt,
Bienchen nur summet
Müde durch's Land.

Mit dieser Strophe beginnt und schließt das Gedicht; es ist ein süßer Klageton voll innerer Musik, wie in Th. Moore's „letzter Rose", der in's Gemüth dringt. Eins von den schönsten der ganzen Sammlung ist auch „Des Kranken Liebe"; man kann dies Gedicht nicht ohne tiefe Rührung lesen. Da ist Zartheit und Innigkeit des Gefühls im Verein mit treffender durchschlagender Kraft des Ausdrucks, Wärme und Helligkeit; wir schauen tief in das Gemüth des liebenden Kranken hinein und doch ist's klar wie krystallreiner Quell. Das Gedicht möge hier eine Stelle finden.

Des Kranken Liebe.

Da kommt sie, die holdselige Gestalt,
Da kommt mein rosig Wunderkind gegangen,
Daß mir in süßem Schreck das Herze wallt,
Und fiebrisch glühen meine bleichen Wangen.

Da geht sie hin in frischem Jugendreiz,
In ihrer Schönheit unbewußtem Adel,
Vom schlanken Nacken bis zum Saum des Kleids
Ein Strahl der Unschuld ohne Fehl und Tadel.

O selig, wer zuerst im Kusse sprengt
Die Rosenknospe dieser keuschen Lippen,
Wem diese reine Jugend unvermengt
Den Thau der ersten Liebe gibt zu nippen!

Wem diese Rehesaugen, feucht und braun,
Im Trotz der Jugend jetzt noch scheu und schüchtern,
Voll frommer Treu' dereinst in's Antlitz schau'n,
Mildleuchtend in der Liebe goldnen Lichtern!

Wem — still mein Herz, mein thöricht Herz, was ist
In kranker Brust dies für ein wildes Lodern?
Weißt du nicht mehr, daß du in kurzer Frist
Mußt, heißes Herz, in kühler Erde modern?

Es neigt der Schönheit holde Majestät
Ihr Scepter nur den Glücklichen, Gesunden,
Der Freudenrausch der Liebe kommt zu spät
In dieser kranken Brust, der todeswunden.

Wohl hofft' ich einst — es war ein schöner Traum —
Mich könnte dieser Engel noch erlösen,
Nur zu berühren ihres Kleides Saum,
Und plötzlich müßt' ich alles Weh's genesen.

Nein, süßes Kind, ich habe dich zu lieb,
Nicht will ich deiner Jugend Rosen pflücken,
Um mir damit, ein niedrig frecher Dieb,
Ein Stündchen die zerlumpte Brust zu schmücken.

Nein, geh du hin im goldnen Sonnenduft,
Den deine eigne Huld um dich verbreitet,
Ich find' allein den Weg zu meiner Gruft,
Wo mir mein einsam Bette steht bereitet.

Nur bis verathmet diese kranke Brust,
Vergönne, daß an deiner Schönheit weide
Mein sterbend Auge sich mit stiller Lust,
Du meiner Seele letzte Erdenfreude.

Und hörst du einst, daß dieses Herze brach,
So soll sich drum dein schönes Aug' nicht feuchten,
Nur lächelnd, in Gedanken, sende nach
Mir einen Seufzer, einen leisen, leichten.

Dann geh' in Frieden — und all Glück und Heil,
Nach dem dies düstre Herz geseufzt vergebens,
Blüh' dir zu Kränzen, du mein bestes Theil,
Du lichter Leitstern meines dunkeln Lebens.

Das ist ein kerngesundes Lied von des Kranken Liebe! Unsere Literatur ist reich an Gedichten, die von verfehlter, unerwiederter, unglücklicher Liebe singen; aber wie viel übertriebener, unwahrer, gemachter Schmerz, wie viel Schwelgerei oder Koketterie mit demselben, wie viel Effecthascherei! Hier haben wir ein ganz einfaches anspruchsloses Gedicht vor uns, das sich von allem Pikanten, allem Phrasenhaften freihält, das uns einen ebenso kranken als tief von der Liebe ergriffenen Jüngling schildert, der aber keineswegs in krankhafter Reizbarkeit mit der Vorsehung hadert, das Schicksal anklagt und die Welt zur Theilnahme an seinem Unglück auffordert; der auch nicht in krankhafter Schwäche sich seinem Gefühl überläßt, um darin zu schwelgen und dem Weltschmerz anheim zu fallen — sondern sein Gefühl mit der Entschlossenheit eines kräftigen Geistes sich gegenständlich macht und heldenhaft auf das, was ihm vom Schicksal versagt ist, freiwillig verzichtet, der seine Neigung nicht gewaltsam unterdrückt, seine Liebe nicht von sich wirft, sondern sie rein in seinem Herzen ausklingen läßt, weil er alles Selbstsüchtige, alles bloß Sinnliche davon abgestreift hat und nun, durch die Krankheit und den Schmerz geläutert, gleich dem vom Feuer des Oeta gereinigten Herkules von dieser Erde Abschied nimmt.

Der Dichter selber ist dieser Kranke gewesen, er hat, wie wir aus dem nachfolgenden Gedicht erfahren, in einer krankhaften Herabstimmung einmal solchen Gefühlen, wie Verzicht auf Glück und Genuß und langes Leben, in seiner Jugendzeit Raum gegeben; er gibt uns auch hier Erlebtes. Aber wie hat er das Bild des Kranken so ganz in's Gegenständliche, von allem Beiwerk des Subjectiven und Zufälligen Befreiten, in den reinen Aether der Dichtung erhoben! Nun aber, als wollte er Alles wieder in's Subjective zurückziehen — hat er jenes an sich nicht üble, humoristische und lebenslustige kleine Gedicht folgen lassen, überschrieben „Fünfundzwanzig Jahre später", worin er des Gesunden Liebe schildern will und uns sagt, daß die trüben Gedanken des Jünglings bloße Einbildung gewesen, daß es anders gekommen sei: der damals so todesmuthige Jüngling habe seine Jugendgeliebte geheirathet, jetzt sein fünfundzwanzigjähriges Ehejubiläum gefeiert und sieben Kinder, „orgelpfeifengleich", hätten sich während dieser Zeit eingefunden. Das ist doch fast so, als wenn nach dem fünften Acte eines Trauerspiels, in welchem wir einen Helden frühem Tode geopfert sahen, der Vorhang plötzlich wieder aufgerollt wird und der kurz zuvor gestorbene Held frisch und gesund vor uns hintritt, um uns zu sagen, es sei mit seinem Leiden und frühen Hinscheiden nur Täuschung gewesen. Ich meine: Auch die Gemüthlichkeit muß ihre Grenzen und das Gelegenheitsgedicht einen allgemeinen Charakter haben, um für weitere Kreise das Interesse und überhaupt seinen poetischen Werth und Rang zu behaupten. Die Familienverhältnisse als solche dürfen sich nicht zu breit machen.

Digitized by Google

Das zuletzt genannte kleine Gedicht ist erst in der dritten Auflage zum Abdruck gekommen. Die drei Auflagen sind schnell auf einander gefolgt und bald werden neue nachfolgen. Die dritte Auflage ist reich vermehrt durch neue Gedichte, welche darthun, daß die poetische Ader Gerok's noch in gleicher Fülle und Frische strömt. Besonders zeichnen sich die Tagebuchblätter aus Helgoland aus, vortreffliche See- und Strandbilder, mit leichter, sicherer Hand und glücklichster Laune gezeichnet; auch ihnen fehlt nicht das heitere lebensfrohe Eingehen auf das menschliche Thun und Treiben wie die ernste in's Religiöse sich erhebende Stimmung, die im feierlichen Choralton sich vernehmen läßt. Eine poetische Perle dieser Seebilder ist der Matrosentanz, der uns das hellbeleuchtete Wirthshaus oben im Fischerdorf, aus welchem Musik und Matrosenjubel hervorschallt, in schönem und ergreifendem Contrast vorstellt mit dem weit unten am Strande sich dehnenden, leise grollenden Meer. Oben schwenkt sich die Schifferstochter am Arm des stattlichen Burschen, — unten im Meer kämmt sich das Wasserweib.

Der junge Matrose, der jubelt: juchhe!
Und küßt die blauäugige Braut:
„Und komm' ich im Herbst zurück von der See,
So wirst du zum Weib mir getraut!"
Die Nixe singet leise:
„Krystallen ist mein Haus,
Im Herbst ruh'st von der Reise
Du mir am Busen aus!"

Die Wirkung der Nixe fällt so sehr mit der des menschenverschlingenden Oceans zusammen und ist so einfach in Scene gesetzt ohne allen künstlichen Märchen-Apparat,

daß wir auch die poetische Wirkung des Gedichtes ganz rein empfangen.

Ueberspannung der Leidenschaft, Schwelgen im Extrem der Empfindungen und jenes künstliche Raffinement des Empfindungsspieles, das die Romantiker aufgebracht haben: das ist nicht Gerok's Sache. Seine Muse ist viel zu gesund und praktisch, um sich auf schwindelnde Höhen oder in geheimnißvolle Abgründe des Seelenlebens zu versteigen; dafür verleugnet sie aber auch im Ernst und in der Trauer die poetische Heiterkeit nicht; sie ist und bleibt frisch und frei, fröhlich und fromm, und was sie bietet, sind keine überstark gewürzten und verzuckerten Leckereien, sondern gesunde, nahrhafte Hausmannskost.

3.

Ueber den Unterschied von Gemüth und Gemüthlichkeit.

Vorbemerkung. Die folgende Abhandlung ist ein Vortrag, welchen ich einem Freundeskreise gehalten habe — nicht zu einem pädagogischen und noch weniger zu einem methodischen Zwecke, sondern einfach in der Absicht, zwei Begriffe zu erläutern, die uns Deutschen auch in praktischer Hinsicht viel zu schaffen machen. Dennoch glaubte ich, die kleine (zuerst im Prakt. Schulmann von A. Lüben, 1863, III. mitgetheilte) Abhandlung in vorliegende Reihe der St. u. Kr. aufnehmen zu sollen, da ihr Inhalt doch auch einiges Streiflicht auf die Erziehung fallen läßt und die Erörterung einer so schwierigen psychologischen Materie auf möglichst kurze und anschauliche Weise auch für den Methodiker nicht ohne Interesse sein möchte. Ueberdieß ist es ja selbst angesehenen Pädagogen, die vornehm absprechend über die „Gemüthsbildung" sich geäußert haben, begegnet, daß sie lediglich „Gemüth" mit „Gemüthlichkeit" verwechselten.

Die menschliche Seele wird durch die verschiedenen Eindrücke, die sie von Außen empfängt, wie durch die verschiedenen Gedanken und Vorstellungen, die in ihrem

eigenen Innern hervortreten, sich einen und trennen, sich freundlich und feindlich berühren, in eine verschiedene Stimmung versetzt, verschieden angemuthet; es ist ihr bei dieser Vorstellung ganz anders zu Muthe, als bei jener, sie wird von dieser Wahrnehmung, Anschauung, Erinnerung heiter, von jener trübe gestimmt — sie ist jetzt ein stiller, spiegelglatter See, worin die Sonne ihr blitzendes Bild funkeln läßt und die grünen Ufer ihr Bild lieblich zurückstrahlen, und schon im nächsten Augenblicke ist diese heitere Ruhe dahin, der See ist aufgewühlt von wild gepeitschten Wogen und das Gegenbild eines schwarzumwölkten, gewitterschwangeren Himmels geworden.

Was ist das Gemüth? Ist es unser Begehrungsvermögen? Unsere Triebe und Neigungen, Begierden und Leidenschaften entspringen wohl alle aus dem Gemüthe; sie sind aber das Gemüth nicht selber. Oder ist es unser Gefühlsvermögen? Gefühl und Empfindung bewegen das Gemüth, wie dieses sich wieder in einer bestimmten Gefühls- und Empfindungsweise kund thut, aber Gefühl und Gemüth sind keineswegs identisch.

Suchen wir uns den Begriff des Gemüthes aufzuschließen durch einen anderen Begriff, der weit ab zu liegen scheint, durch den Begriff des Interesses.

Da sitzen Zwei und lesen Zeitungen; in den Blättern wird von einem Handelsschiff berichtet, das an der englischen Küste gescheitert sei. Der Eine liest den Artikel mit vollkommenster Gemüthsruhe, denn er hat auf dem Schiffe weder Waaren noch befreundete Personen gehabt; dem Anderen fällt vor Schreck das Blatt aus der Hand — er hat vielleicht seinen Sohn verloren, der gerade auf diesem Schiffe in die Heimath zurückkehren sollte.

Wer noch nie ein Dampfschiff gesehen hat, den versetzt der erste Anblick eines Dampfers in das höchste Erstaunen, sein Gemüth wird davon auf das freudigste erregt; wer am Landungsplatze wohnt, den überrascht die Ankunft des Schiffes nicht mehr — der Anblick hat nur insofern noch ein Interesse für ihn, als er die Ankunft dieses oder jenes Bekannten erwartet und neue Reisende stets Stoff zu neuer Beobachtung geben.

Ohne alles Interesse (so scheint es) wird unser Gemüth erregt und ergriffen vom Anhören eines Musikstückes, vom Lesen eines Gedichtes, beim Anblick eines schönen Menschen, oder eines schönen Bildes; die Anschauung der Gletscher und Felsenmassen des Hochgebirges wirkt auf das Gemüth nicht minder, wie der Anblick blühender Obstbäume oder wallender Kornfelder. Ganz davon abgesehen, ob wir Geschäfte im Freien haben, reisen oder spazieren gehen wollen oder nicht, wird unser Gemüth durch länger anhaltendes Regenwetter trüber gestimmt und durch den ersten Sonnenblick wieder aufgeheitert. Wenn ein Fuhrmann sein Pferd unbarmherzig prügelt, so empört das unser Gemüth, obwohl wir persönlich nicht darunter leiden.

Aber haben wir denn wirklich kein Interesse dabei, uns durch schöne Natur und Kunst zu erfreuen, in das Hochgebirge zu reisen und Schnee- und Eiswüsten auf das Gemüth wirken zu lassen? Wird denn durch unmenschliche Härte und Grausamkeit kein sittliches Interesse verletzt? Bilden sich denn nicht in der Seele, sobald sie zum denkenden, fühlenden, sittlichen Leben erwacht, alsbald auch intellectuelle, ästhetische, moralische Interessen? Ist denn der Anblick des Neuen, wodurch wir überrascht werden, nicht eine Erweiterung unseres geistigen Besitz-

thums und zugleich eine reizende Erfrischung des Spieles unserer Vorstellungen? Der Binnenländer, welcher noch gar kein Schiff gesehen hat, der Fischer, welcher bloß seinen Kahn kennt und noch kein größeres Schiff zu Gesicht bekommen hat — sie bringen doch schon eine dunkele Vorstellung von großen Kriegs- und Handelsschiffen in ihrer Seele mit, wenn sie in eine Hafenstadt reisen; die Idee derselben ist schon vielfach angeregt worden, hat Raum und Gestalt gewonnen in der Seele, und gerade das dunkele Unbestimmte, das ihr noch anhaftet, erzeugt ein Streben nach größerer Klarheit der Anschauung; die Neu- und Wißbegier wird rege und der Anblick eines großen Dampfers ist höchst interessant.

Es giebt durchaus keinen bloß theoretischen Inhalt unseres Seelenlebens, der nicht irgendwie zugleich praktisch sich erweist, indem er mannigfaltige Triebe erzeugt, die zur Befriedigung drängen. Von Interesse ist aber für uns alles das, was mit dem Triebleben unserer Seele in Beziehung tritt. Zu diesem Triebleben rechnen wir nicht bloß den sinnlichen Trieb in engerem Sinne, sondern Neigung und Abneigung, Wunsch und Begierde, Affect und Leidenschaft — gleichviel, auf welchen Gegenstand sie sich richten.

So mannigfaltig sich die Lebensverhältnisse gestalten, so mannigfaltig gestalten sich auch die Lebensinteressen. Es gibt religiöse und politische, wissenschaftliche und künstlerische, Standes- und Familieninteressen. Alle stellen bestimmte Gruppen von Anschauungen und Vorstellungen, Gefühlen und Empfindungen dar, soweit selbige zu Trieben sich festgesetzt haben und damit zu lebendigen Gliedern unseres Seelenlebens, ja unserer eigensten Persön-

lichkeit geworden sind. Welchen Raum nimmt das Bild des Sohnes in der Seele des Vaters ein, wie viele Lebensbeziehungen sind damit verknüpft, wie viele Erinnerungen und Sorgen, Freuden und Leiden gruppiren sich um diesen Einen Punkt; welche Wünsche und Hoffnungen sind rege geworden bei dem Gedanken an die Rückkehr des Schiffes, und welches wohlgefügte Ganze von psychischen Gebilden, die in dem Verhältniß des Vaters zum Sohne ihren Mittelpunkt haben, wird zertrümmert durch die Nachricht, daß jenes Schiff gescheitert sei! — Der Gelehrte, welcher sich durch die Arbeit von Jahren sein Gedankensystem gegründet und auferbauet hat, der hat es auch in sein Gemüthsleben übergeleitet: dieses sein System angreifen, schmähen, verletzen, heißt sein persönliches Leben schmähen und verletzen, sein Gemüth verwunden; die Zertrümmerung wäre ein partieller Tod. — Der hochgeborne Adlige, der sich gewöhnt hat, seine Standesehre zu vergöttern, d. h. über Alles zu schätzen, dessen persönliches Leben in derselben so zu sagen aufgeht, der muß folgerecht auf Tod und Leben kämpfen, um ihre Verletzung blutig zu rächen oder nicht zu überleben.

Soll unser Gemüth erregt werden, so muß bereits in der Seele ein Interesse vorhanden sein, das befriedigt oder verletzt wird; je höher und mächtiger das Interesse, desto größer ist auch die Gemüthsbewegung. Als Schillers Jungfrau von Orleans zum ersten Mal in Leipzig aufgeführt wurde, war das Haus gedrängt voll. Das Interesse war groß, das neue Stück eines schon berühmten nationalen Dichters zu sehen, das Gemüth war schon vor der Aufführung der Tragödie in große Spannung versetzt. Die kernige, schöne, volltönende Sprache, die

reinste Poesie mit dem ganzen Duft und Schimmer der Romantik, die Composition des Stückes selber mit ihrer spannenden Entwickelung und ihrer aus dem Epischen zum Dramatischen stetig wachsenden Lebendigkeit — es war gewiß auch bei den ungebildeten Zuschauern nicht das stoffliche Interesse allein, das die Gemüther anzog und so freudig bewegte; es war das ästhetische Interesse, das vollste Befriedigung fand, und zugleich ein nationales Interesse — die Freude und der Stolz, wieder einmal an echt deutscher Poesie sich laben zu können und einen großen Dramatiker aus der eigenen Nation groß und prächtig sich erheben zu sehen, was Aller Herzen bewegte und in so gewaltiger Begeisterung zum Ausdruck kam. Wie mag aber erst das Gemüth des Dichters — denn Schiller war selbst gegenwärtig — bewegt worden sein, da nur das Kind seiner Dichterkraft, das er mit so viel Liebe, mit dem ganzen vollen Gemüth, erzeugt hatte, in der Anschauung lebendig vor ihm sich darstellte, als das, was er so lange im Innersten der Seele getragen, nun zur gegenständlichen Wirklichkeit wurde! Zu seinem mächtig gespannten ästhetischen Interesse, die eigene Schöpfung anzuschauen und zu genießen, gesellte sich ein nicht minder großes kritisches, zu beobachten, wie die Kunst des Schauspielers den Absichten und Ideen des Dichters entsprach, und endlich ein großes praktisches Interesse in der ängstlichen Spannung, welche Wirkung das Stück auf das Gemüth des Publicums üben, welchen Erfolg es davon tragen würde!

Was mit unserem Seelenleben keinen Zusammenhang hat, wofür in demselben keine Anlagen gemacht, mithin auch keine Neigungen und Triebe gepflanzt sind, das erregt unser Interesse entweder gar nicht oder n

flüchtig, und unser Gemüth kann sich dafür nicht erwärmen — es ist kein Raum für das Object in ihm vorhanden. Der im abstracten Denken Geübte, der schon mannigfache Begriffskreise sich gebildet hat, wird eine gut gedachte und geschriebene philosophische Abhandlung mit hohem Genuß lesen, sie wirkt befruchtend und anregend auf Geist und Gemüth zugleich, denn das Neue, das sie bringt, ist schon nicht mehr ein Unbekanntes, Fremdes, sondern ein Freund, dem Thür und Thor geöffnet sind und der mit offenen Armen empfangen wird; die vorhandenen Begriffe und Begriffsverbindungen, die wir schon längere Zeit mit uns herumgetragen, an deren Entwickelung und Fortbildung wir gearbeitet und die wir eben darum auch als lebendige Keime in's Gemüth gepflanzt haben, sind ebensoviel Strebungen und Triebkräfte geworden, die nach Erfüllung, Ergänzung, Entwickelung ringen und sie nun empfangen. Der, welcher der nöthigen Vorübung und Grundlage entbehrt, wird dieselbe Abhandlung entweder gar nicht oder nur mit Widerstreben und Unlust lesen, weil der dargebotene Denkstoff keine Organe findet, die ihn aufnehmen und verarbeiten, kein Gleichartiges, das ihn anzieht, um sich mit ihm zu verschmelzen. Sie interessirt ihn nicht, seine Seele ist nicht dabei, nicht heimisch in solchen Gedankenkreisen, für solche Anregungen nicht empfänglich und ohne Neigung nach dieser Seite hin.

Es ist schade, daß wir dem fremden Worte „Interesse“ in unserer Sprache ein so ausgedehntes Heimathsrecht gegeben haben. Inter-esse heißt „dabei“, aber noch wörtlicher „dazwischen sein.“ Unser „theilnehmen“ sagt im Grunde dasselbe. Wir nehmen an dem Theil, Antheil, was schon einen Theil, Bestandtheil unseres Selbst

bildet, eine Neigung für den Gegenstand begründet und so zum Bande, zum Vermittelungsgliede wird zwischen dem Object und Subject. Auch da, wo wir Antheil nehmen an den Leiden und Freuden Anderer, mit denen wir in keinem näheren Verhältnisse stehen, waltet doch schon das allgemein menschliche Verhältniß, das, wie es in uns lebendig ist, auch lebendig in Anderen erfaßt wird, so daß unser Gemüth, weil es in solchen Stimmungen bereits heimisch geworden ist, auch die Neigung oder Fertigkeit gewonnen hat, sie zu erneuern.

Worin wir heimisch, womit wir vertraut geworden sind, das muthet uns an — anheimeln und anmuthen sagen fast das Gleiche. Selbst leblose Dinge können die größte Bedeutung für unser Gemüthsleben gewinnen, wenn wir mit ihnen beständig verkehrt, so lange in einem Verhältnisse zu ihnen gestanden haben, daß sie ein Stück unseres eigenthümlichen persönlichen Lebens selber geworden sind. Das Haus mit seiner Umgebung, das Zimmer mit seinen Möbeln, das wir Jahre lang bewohnen, verschmilzt allmählich so mit unserer Lebenssphäre, daß es uns ist, als löste sich ein Stück unseres eigenen Lebens ab, wenn wir uns davon lostrennen müssen. Welcher Zauber liegt in der Heimath, im Lande unserer Jugend, wo wir die junge Seele zuerst den Eindrücken des Naturlebens, den Einwirkungen des Menschenlebens öffneten, wo wir mit Haus und Hof, Stall und Scheune, Garten und Feld, Berg und Thal, Wald und Wiese vertraute Bekanntschaft machten und so zu sagen in ein persönliches Verhältniß traten! Wehe dem, der schon als Kind hin und her geworfen wurde, nirgends sich einwohnen und einleben konnte, dem die „Heimath" fehlte! — sein Gemüth bleibt arm und kalt sein Lebenlang.

Alle Gemüthsbildung besteht recht eigentlich darin, daß sich die Seele in den Gegenstand ihrer Thätigkeit einlebt, oder, was dasselbe sagen will, daß der Gegenstand der Art in das subjective Leben der Seele eingehe, daß er zugleich als Zustand derselben empfunden werde. Dazu gehört vor Allem, daß sich die Eindrücke mit einer gewissen Stetigkeit wiederholen, weil sie nur durch die Wiederholung der Art sich vertiefen und verstärken können, daß sie typisch unser Seelen-Sein formen. Eine Gegend, die wir bloß Ein Mal, und zwar flüchtig auf der Eisenbahn, geschauet haben, läßt in unserer Seele nur ein oberflächliches Bild zurück, das bald wieder vergessen wird. Die Eltern, welche ein Kind des Jahres nur ein paar Mal sieht, können für dessen Gemüth keine Bedeutung gewinnen, da sein persönliches Leben viel zu wenig von ihrer Gegenwart berührt wird und nicht mit ihrem persönlichen Leben zusammenzuwachsen vermag. Hingegen wird die Gegend, in welcher wir gelebt und Vieles erlebt haben, ihr Bild tief der Seele einprägen, denn diese ist persönlich von jener afficirt worden, sie ist mit tausend Fäden an Land und Leute gebunden, und wenn wir später wiederkehren, so erstaunen wir, daß so viele Punkte der Gegend von hohem Interesse für uns sind. Die Eltern, welche ihr Kind hegen und pflegen, die, so viel in ihren Kräften steht, seine Leiden und Freuden theilen und stetig auf seine Entwickelung einwirken, die machen auch ihr Leben, und zwar ihr persönliches Leben, zu einem wesentlichen Bestandtheil des kindlichen Ich.

Wer das Glück hat, in einer Umgebung zu leben, wo ein bedeutendes geistiges, sittliches, ästhetisches Leben stetig auf ihn wirkt, so daß ihn das Wahre und Gute,

Schöne und Edle wie eine Atmosphäre umgibt, deren Luft er unbewußt einathmet: der hat auch für seine Gemüthsbildung einen Halt gewonnen, den ein bloßer Unterricht, und wäre er noch so vollkommen, nicht zu geben vermag. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß der Unterricht nicht von größter Bedeutung für die Gemüthsbildung werden könne und solle — ist er doch ein Hauptstück derselben, vorausgesetzt, daß er zum Leben in rechtem Verhältniß steht. Er ist nur insoweit ein erziehender, als er durch den Verstand in's Gemüth eindringt, so daß die Kenntniß zur Erkenntniß sich vertieft, deren Wahrheit lebendig empfunden wird, und das Wissen zum Wollen sich erhebt, dem das Thun nicht ferne ist. Wenn freilich die Lebensverhältnisse des Zöglings der Art zerrissen und zerspalten sind, daß, was in der Schule aufgebauet wird, zu Hause wieder untergraben und eingerissen wird, wenn er Dinge lernen muß, für die er sich nicht begeistern, in die er sich nicht einleben kann, die seine Thatkraft nicht befruchten, — oder wenn die Wissenschaft verneint, was der Glaube bejaht und umgekehrt, — wenn kirchliches, geistiges, staatliches Leben ihre unvereinbaren Gegensätze schon in den Jugendunterricht bringen: dann muß auch die Gemüthsbildung gelähmt und damit die Erziehung durch Unterricht verfehlt werden. Der Mensch wird nur insoweit erzogen, als die Erwachsenen so auf ihn wirken, daß sein Denken und Handeln, Fühlen und Wollen, Wissen und Können zur Einstimmigkeit gebracht, die verschiedenen Lebensrichtungen gleich vielen Lichtstrahlen im Brennpunkte des Gemüthes gesammelt werden. Darum hat Schleiermacher sehr Recht, wenn er sagt: „Eigentlich gibt es doch keinen größeren Gegenstand

des Wirkens, als das Gemüth, ja überhaupt keinen anderen." *)

Alle Sitte ist Gewohnheit und beruht auf dem Sich-Einleben in eine bestimmte Lebensform, auf dem Sich-Einwohnen in Brauch und Herkommen. Die Sitte wird zuerst in der Familie dem Kinde vorgelebt und es muß sich an dieselbe gewöhnen, in dieselbe hineinleben. Je compacter, aus Einem Guß das Familien-, Gemeinde-, Staats- und Kirchenleben dem werdenden Menschen entgegentritt, je fester gegründet es in seinen Formen ist, desto mächtiger und nachhaltiger erfaßt es auch sein Gemüth, desto sicherer formt es sein persönliches Leben. Der Einwohner eines Landes, einer Stadt, eines Dorfes wird auch in die geschichtliche, politische, sociale, kirchliche Atmosphäre des Landes, der Stadt, des Dorfes versetzt und empfängt auch unbewußt Einflüsse auf sein Gemüth, die er erst gewahrt, wenn er in ein anderes Land und zu anderen Menschen kommt. Noch bestimmter wird durch Stand und Beruf unser persönliches Leben gestaltet; der Kreis unserer täglich sich wiederholenden Thätigkeiten, Strebungen, Anschauungen bildet auch eine stetige Reihe von Gefühlen, Affecten und Neigungen, die alle unser Gemüthsleben constituiren. Alle unsere Handlungen und Strebungen, je nachdem sie gelingen oder mißlingen und fördernd oder hemmend in unser persönliches Leben eingreifen, hinterlassen Gefühle, und diese gehen wieder gleich Bächen und Flüssen in den Gesammtstrom unseres Gefühlslebens über, der, insofern er persönliche Gestalt gewonnen hat, unser Gemüth bildet.

---

*) Aus Schleiermacher's Leben. In Briefen. I.

Was in unser persönliches Leben eingeht, das wird auch als zu unserem Selbst gehörig gefühlt. Gemüthsleben ist also Gefühlsleben, aber nicht das Gefühl als solches, auch nicht die Gefühlsart eines Menschen ist sein Gemüth (denn diese ergibt sich erst aus demselben), sondern die Substanz aller seiner Gefühle, sofern sie persönliche Gestalt gewonnen hat, als unser individuelles Ich gefühlt wird, ist, was wir Gemüth nennen. Daraus folgt, daß unser Gemüth ebenso durch unser Erkennen, Wollen und Fühlen gebildet wird, wie es unserem Gefühl, Willen, unserer Erkenntniß und dem ganzen Charakter die Richtung gibt. Gemüth und Gesinnung stehen in nahem Verhältniß, denn jenes ist die Gefühls-Grundlage für unser gesammtes Denken, Wollen und Handeln. Der Heldenmüthige, weil er als Held sich fühlt, ist auch geneigt, als Held zu handeln, und umgekehrt erzeugt und nährt sich sein Heldenmuth wieder aus seinen tapferen Thaten. Der Großmüthige zeigt diese seine Gemüthseigenschaft auch in Gesinnung und That, er verzeiht gern, bringt willig Opfer und verleugnet seine Größe gern dem Kleineren gegenüber. Der Gutmüthige ist zu Aeußerungen der Güte gegen seine Umgebung geneigt und zeigt dieß zunächst durch die Milde und Freundlichkeit, die er auch bei kleinen Angriffen und Neckereien bewahrt. Leichter Muth und leichter Sinn, schwerer Muth und schwerer Sinn correspondiren.

Da das Gemüth mit sämmtlichen Thätigkeiten der Seele in so innigem Verhältniß steht — als subjective Wurzel derselben —, so wird erklärlich, wie Einige, z. B. Kant, den Begriff desselben soweit ausdehnen konnten, daß er mit dem ganzen „inneren Sinn" und mit

dem Begriff der „Seele“ selbst zusammenfällt. So reihet Kant auch den Wahnsinn, das Irrereden, die positive Unvernunft den „Gemüthskrankheiten“ ein. Unsere Muttersprache aber, welche viel psychologischer und philosophischer ist, als es die Philosophen ihr zugestehen wollen, stellt scharf und bestimmt genug „Geist“ und „Gemüth“ einander gegenüber, desgleichen „Geisteskrankheit“ und „Gemüthskrankheit“.

Auf der anderen Seite hat man wieder den Begriff des Gemüths zu eng genommen. So definirt Beneke (Lehrbuch der Psychologie, 2. Aufl., §. 292) das „Gemüth“ als „eine leichte Erregbarkeit wohlwollender Gefühle“. Dieß nennt die Sprache aber ein „gutes Herz“, und wenn Beneke „Herz“ definirt als die „theilnehmende Nachbildung fremder Gefühle und Bedürfnisse“, so ist auch da wieder nur Eine Seite hervorgehoben. Denn der Begriff des „Herzens“ ist gleichfalls umfassender. „Herz“ ist das Gemüth, insofern es zu andern Persönlichkeiten in ein praktisches Verhältniß tritt. Diese gegenständliche Beziehung ist das Unterscheidende in dem Worte. So sprechen wir in religiöser Hinsicht von einem Verhältniß unseres Herzens zu Gott, zu Christo. Wir sprechen von einem „heftigen Gemüth“, das leicht aufbraust in zornigem Affect, aber von keinem „heftigen Herzen“, sagen dagegen: „er hat kein Herz für die Armen“, und nicht: „er hat kein Gemüth für die Armen“, weil im ersten Falle das subjective Gefühl, wie es afficirt wird, im zweiten Falle das gegenständliche Verhältniß, wie das Gefühl praktisch wird, hervorgehoben werden soll. Allerdings setzt jede herzliche Theilnahme auch eine gemüthliche Erregung voraus. Pharao verhärtete sein Herz (2. Mos. 8, 15) gegen die Bitte des Moses —

sein Gemüth ward nicht afficirt von den Leiden und Bedürfnissen des israelitischen Volks, und darum beharrte er in seiner Strenge und Härte.

Da das Herz der lebendige Herd des Blutumlaufs ist und das gesammte Blutleben in ihm sich concentrirt, vom Blutumlauf und seinem Rhythmus aber die Gefühlsweise und Stimmung ganz vorzüglich abhängig ist: so wird das Wort „Herz" auch in psychischer Beziehung als die lebendige Quelle unserer Gefühle, Triebe und Neigungen gebraucht, und da von denselben wiederum unsere Handlungen abhängen, als der Quell unseres Strebens, Wollens und Thuns überhaupt. Aus dem Herzen kommen böse und gute Gedanken, Entschlüsse, Rathschläge, Thaten; in ihm wurzelt Muth und Verzagtheit, Liebe und Haß. Etwas von Herzen gern thun, heißt: es mit voller Neigung, also mit Theilnahme des ganzen Menschen thun. Wir nennen eine geliebte Person als den lebendigen Mittelpunkt unserer Neigung „unser Herz", nicht aber „unser Gemüth"; wir sagen: Ich habe dich herzlich lieb, sei mir herzlich willkommen! nicht aber: ich habe dich „gemüthlich" lieb, sei mir „gemüthlich" willkommen! — denn wir wollen nicht unsere Gemüthsstimmung als solche, sondern die Beziehung des Gemüthes auf seinen Gegenstand hervorheben.

„Gemüthlich" ist Der, welcher eine vorherrschende Neigung hat, sich als Gemüth zu verhalten und diese Neigung im Umgang und Verkehr mit Anderen äußert. Ein Solcher wird alles Beengende und Störende aus dem Gespräch zu entfernen bemüht sein, zu keiner großen Anstrengung des Denkens oder Fühlens oder Wollens nach einer einzelnen Seite hin Veranlassung geben, sondern

eine gleichmäßige Stimmung, ein harmonisches Spiel der Seelenkräfte herzustellen suchen, wobei es ihm und seiner Umgebung wohl ist. Um seine Gemüthsstimmung mit der seiner Umgebung in's Ebenmaß zu bringen, wird er nicht minder bemüht sein, auch den Anderen Gelegenheit zu geben, ihre momentane Gemüthsverfassung frei hervortreten zu lassen, um theilnehmend auf dieselbe einzugehen. Ein gemüthlicher Mensch ist auch ein gutmüthiger und geselliger Mensch, mit dem Jedermann gern verkehrt. Doch kann die Gemüthlichkeit leicht in bloße Routine ausarten. Da hierzu nur eine gewisse Leichtigkeit und Beweglichkeit sowohl des Gefühls, wie auch der Phantasie gehört: so kann Jemand ein sehr gemüthlicher Mensch sein ohne Gemüthstiefe und Gemüthsfülle. Darum sind „gemüthlich" und „gemüthvoll" keineswegs gleichbedeutend. Es mag Mancher ein sehr reiches, tiefes Gemüth haben, und doch äußerlich kalt, trocken, hölzern erscheinen, weil er nicht Lust hat und nicht beweglich genug ist, sich gemüthlich zu äußern und Andern zu geben.

Uhland hatte gewiß ein ebenso reiches als tiefes Gemüth, aber er erschien im geselligen Verkehr oft sehr trocken, theilnahmlos, verschlossen, und nur die ihn näher kannten, wußten, wie es in seinem Gemüthe glühte und sprühte. Im Gegensatz zu solchen tiefer angelegten Naturen treffen wir viele oberflächliche Menschen, deren Beschäftigung schon keine bedeutende Entwickelung ihres Gemüthslebens, weil keine Vertiefung ihrer Gefühle zuläßt, z. B. Gastwirthe, Handelsreisende &c., die sich schnell mit Jedermann auf einen vertraulichen Fuß zu stellen, sich allen seinen Launen und Besonderheiten anzuschmiegen wissen, die mit Einem Worte „höchst gemüthliche" Leute

sind. Man könnte diese Art Gemüthlichkeit die „Wirthshausgemüthlichkeit“ nennen.

Der Deutsche läuft sehr leicht Gefahr, in diese Gemüthlichkeit zu verfallen, namentlich in Berührung mit fremder Nationalität, da ihm das fest und bestimmt ausgeprägte nationale Volksbewußtsein fehlt und er unter allen Nationen vorzugsweise „Gemüthsmensch“ ist, der stets ein Bedürfniß hat, sein Inneres hervortreten zu lassen, seine Gesellschaft und ganze Umgebung mit seiner Stimmung in ein harmonisches Verhältniß zu setzen. Der Deutsche findet darum auch einen englischen oder amerikanischen Sonntag sehr ungemüthlich, weil dieser ihn nur nach Einer Seite hin in Anspruch nehmen und beherrschen will, während er doch das unvertilgbare Bedürfniß hat, alle seine Gemüthskräfte an einem Sonn- und Feiertage spielen zu lassen. Die Engländer und Nordamerikaner sind viel mehr praktische Naturen und kältere Verstandesmenschen, darum auch mehr geneigt und leicht daran gewöhnt, ihre Sonntagsfeier ganz bestimmt nach Einer Richtung mit Ausschluß aller übrigen walten zu lassen und einen ganzen Tag in asketischer Stille und Zurückgezogenheit zu verleben. Ob deshalb ihre Frömmigkeit größer sei, ist sehr in Frage zu stellen. Bekanntlich wird gerade durch diese pedantisch-einseitige Sonntagsfeier dem Laster der Trunkenheit Vorschub geleistet.

Wenn wir nach einer beschwerlichen Fußwanderung bei Regenwetter und kaltem Wind endlich das Haus unseres Freundes, den wir besuchen wollten, erreicht haben, ein wohlgeheiztes Zimmer finden, Erquickung mit Speise und Trank, auch einen warmen Hausrock und trockene Schuhe: so ist es uns höchst gemüthlich, wir

sind heimisch, als wären wir zu Haus. Das Ungewohnte ficht uns nicht mehr an, wir sind nicht mehr bloß von Einer Empfindung, z. B. der Kälte, Nässe beherrscht, können uns dem freien Spiele unserer Gefühle und Gedanken überlassen, besitzen uns wieder ganz selbst und sind eben darum fähig, auf die Stimmung der uns „anmuthenden" Umgebung einzugehen und unser Herz dem Freunde auszuschütten. Hunger, ein kaltes Zimmer im November, ein kalter Empfang, wo wir ein warmes Entgegenkommen erwarteten — das sind sehr ungemüthliche Dinge. Am Thee- oder Kaffeetisch ist es darum so gemüthlich, weil hier zugleich Leib und Seele erfrischt werden, ohne daß ein großer Hunger zu überwinden wäre oder dem Gespräch, wie bei einem Gala-Diner, ein Zwang auferlegt würde. Dieses bewegt sich vielmehr ganz frei nach allen möglichen Richtungen, und die angenehmen Reize, welche die Nerven durch den Kaffee- oder Theegenuß erhalten, erregen auf milde Weise die Phantasie und fördern die Lust der Mittheilung. Tritt aber plötzlich in die Gesellschaft eine ganz fremde Person, für die wir keine Anknüpfungspunkte haben, oder eine solche, die uns feindlich gesinnt ist: so ist die gemüthliche Stimmung für uns alsbald dahin, wir werden in unserer Seelenthätigkeit nach Einer Richtung hin beschränkt und fest gehalten.

Wenn wir uns anschicken, irgend eine Arbeit zu vollbringen, ein neues Werk zu beginnen, thätig und handelnd in die Außenwelt einzugreifen, müssen wir auch unsere dermalige gemüthliche Stimmung verlassen. Goethe sagt einmal etwas paradox: „Der Handelnde ist immer gewissenlos." Er hätte vielleicht richtiger sagen können: „ungemüthlich", denn so lange wir uns bloß als Ge-

müth verhalten, kommen wir nicht aus der gemeinsamen Mitte unserer Triebe und Neigungen heraus, wir verharren in der gleichschwebenden Temperatur derselben. Das Gemüth muß aber einseitig nach Einem Ziel und Zweck sich in Bewegung setzen, muß so erregt werden, daß alle übrigen Neigungen und Strebungen in den Hintergrund treten vor dem Einen zur That drängenden Triebe, wenn's zum Handeln kommen soll. Es bleibt freilich das gewissenhafte Handeln die stete Aufgabe für den selbstbewußt-thätigen Menschen; doch müssen wir unserem menschen- und herzenskundigen Dichter darin beistimmen, daß ein allzuzartes und empfindliches Gewissen den Thatentrieb lähmt. Die Virtuosen der That waren stets rücksichtslos, verletzten viele Interessen, ohne sich ein Gewissen daraus zu machen oder auf Gemüthsstimmungen zu achten, sie traten nieder, was auf ihrem Wege sie hindern wollte, und gelangten zum Ziel.

Die kühleren Verstandesmenschen sind in dieser Hinsicht sehr im Vortheil vor den wärmeren Gemüthsmenschen, weil sie von Gefühlen und Gemüthserregungen weniger abhängig sind und die entscheidende Stimme dem Verstande einräumen, der lediglich nach praktischen Gesichtspunkten sich richtet und darum schnell im Klaren ist. Das Gemüth hingegen, wo es das überwiegende Vermögen einer Menschenseele bildet, verdunkelt leicht den praktischen Gesichtspunkt und hält uns beim Gefühle fest. Der Gemüthsmensch kommt schwer aus sich heraus, weil er stets bemüht ist, die mannigfaltigen Richtungen seiner Thätigkeit auszugleichen und zur Einheit des Gefühls zu verschmelzen. Weil er in Berührung mit der rauhen Wirklichkeit sein zartes empfindliches Wesen so leicht verletzt, weil jeder ungewohnte Eindruck ihn schon

unangenehm aufregt: so fürchtet er, im Hinausgehen aus seiner Stimmung den Schwerpunkt seiner Persönlichkeit zu verlieren und die innere Harmonie seiner Gefühle einzubüßen. So zieht er sich scheu und ängstlich auf sich selbst zurück, wenn ihm feindliche Kräfte entgegentreten oder ungewohnte Lebensverhältnisse, in denen er schwer sich zurecht findet.

Wir sollen Vieles, gute Lehre und guten Rath, Warnung und Tröstung „zu Herzen nehmen", d. h. praktisch werden lassen: aber nicht uns „zu Gemüthe ziehen", d. h. so in dasselbe aufnehmen, daß es davon beherrscht wird, wie der Verstand von einer fixen Idee, also unpraktisch darüber brütet. Denn es verliert dann seine Freiheit und mit dieser seine Elasticität. Ist das Gemüth krank geworden, dann läßt die ganze Psyche ihre Flügel hängen; der denkende Geist, der strebende Wille, der Muth zum Handeln (das Herz im engeren Sinne) — Alles ist schlaff und krank geworden. Schon wenn wir in unserem Gemüthe befangen, gedrückt, niedergeschlagen sind, will uns weder das Denken recht gelingen, — denn wir können die Außenwelt nicht recht anschauen, weil wir im inneren Sinn festgehalten werden, und ohne diese Wechselwirkung mit den „Dingen" leidet auch das „Denken" Noth —, noch unser Wollen und Thun, denn es fehlt uns die Energie, uns los zu machen von uns selber und unsere Kraft hinüberzuleiten in die gegenständliche Welt. Den Helden der That ist darum so viel gelungen, weil ihr Gemüth unter allen Umständen wacker blieb, d. h. sich von keinem Eindruck gefangen nehmen ließ.

Wohl soll jeder Mensch darnach ringen, sich selbst auch in seinen Schwächen zu erkennen, die schwachen

Seiten seines Gemüthes vor feindlicher Einwirkung möglichst sicher zu stellen, widrigen Einflüssen durch verstärkte Thätigkeit und Wirksamkeit nach Außen ein Gegengewicht zu bieten; aber die Entschlossenheit, Tapferkeit, den Muth des Gemüthes kann sich Niemand geben, das ist eine Naturgabe, die von leiblicher und seelischer Verfassung zugleich abhängt, namentlich vom Temperament, vom Muskel- und Nervensystem. Das Phlegma bedarf keiner großen Anstrengung, um sich gleichmüthig zu erhalten und nicht aus der Fassung des Gemüthes zu kommen; denn es läßt den Eindruck nicht tief eindringen. Der Choleriker mit zwar erregbaren aber festen Nerven und straffen Muskeln ist auch muthig zur That, er läßt den Reiz sich nicht in den sensiblen Nerven festsetzen, sondern leitet ihn flugs in die motorischen über zu einer der Einwirkung von Außen nach Innen entsprechenden Rückwirkung von Innen nach Außen. Der Sanguiniker ist wieder durch sein leichteres Blut und die Beweglichkeit seiner Empfindungsnerven, welche die Reize schnell übertragen und ausgleichen, vor dem Versinken in Ein Gefühl, vor dem Festhalten Einer Stimmung geschützt. Der Melancholiker hingegen hat dickeres Blut, das nicht so schnell die Nerven zu erfrischen vermag, und dabei eine Weichheit der Empfindung, welche auch minder starken Eindrücken gestattet, tief sich einzuwühlen und das Gemüth zu beherrschen.

Das Eichblatt bleibt straff, auch wenn es von einer Hornisse benagt wird; das Blatt der Mimose faltet sich schon zusammen, auch wenn nur eine Fliege sich auf ihre Blättlein setzt. Wollen wir es der Mimose zum Vorwurf machen, daß sie kein Eichbaum geworden ist? Es gibt zarte Gemüther, die in einer liebreichen wohlwollen-

den Umgebung sich gleich zarten Pflänzchen im milden warmen Sonnenschein lieblich entfalten, grünen und blühen, die aber dem Sonnenbrande oder eisiger Kälte nicht gewachsen sind und in rauher Luft dahin welken, — während andere wieder zäh genug sind, um alle Stürme und Wetter zu überdauern, und elastisch genug, um auch nach dem schwersten Druck sich wieder aufzurichten.

Der Mann lebt vermöge seiner ganzen Organisation viel mehr im Verstande, im Schaffen und Wirken nach Außen; das Leben des Weibes ist überwiegend Gemüthsleben, ein Wirken von Außen nach Innen; es hat weder die Zerstreuungen, noch die Thaten, wodurch der Mann die Schmerzen und Kämpfe seines Gemüthes nach Außen werfen kann, muß daher Vieles rein innerlich verarbeiten und tiefer in's Gemüth eindringen lassen. Dafür ist das weibliche Gemüth hinwiederum viel abgerundeter, fester und sicherer in seiner kleineren, enger begrenzten Welt, es hat sich selbst mehr in der Gewalt und seine größere Zartheit und Innigkeit einerseits, seine größere Harmonie andrerseits zieht darum das männliche Gemüth unwiderstehlich an, das, nach verschiedenen oft entgegengesetzten Richtungen bewegt und auseinandergerissen, durch diese Wechselwirkung erst seine Ergänzung findet, die verlorene Einheit und Innigkeit wieder gewinnt.

Bei allen Menschen ohne Ausnahme, mögen sie auch noch so verschieden geartet sein und das Gemüthsleben ganz zurückzudrängen scheinen, bleibt das Gemüth dennoch der individuelle Mittelpunkt, in dem Geist und Sinnlichkeit, Gedanken und Gefühl, Entschluß und That sich ausgleichen und zusammenstimmen zu Dem, was wir unser persönliches Leben nennen. Das Gemüth ist das vestalische Feuer, das nicht verlöschen darf, wenn das

sittliche und religiöse, das wissenschaftliche und künstlerische, ja auch das politische wie das sociale Leben frisch bleiben, in seiner Entwickelung nicht erstarren soll. An diesem Feuer muß sich Verstand und Phantasie erwärmen, um zu lebendiger Triebkraft zu werden, welche den Willen in Bewegung setzt und schöpferisch wirkt. Jeder große Gedanke muß erst im Gemüth festgewurzelt sein, wenn er in's Leben übergeführt, durch die That verkörpert werden soll. Die großen Gesetzgeber und Kriegshelden, die großen Denker und Dichter, welche ganzen Zeitaltern ihr Gepräge gaben, mußten auch groß und stark in ihrem Gemüthe sein, und weil sie es waren, ergriffen sie auch das Gemüth ganzer Völker. Sie hatten, gerade weil sie so energisch in das Weltwesen hineingriffen und auf dasselbe wirkten, das unabweisliche Bedürfniß, sich wieder im Gemüthe zu erfassen, sich zu sammeln in stiller Betrachtung und einsamer Ruhe. Jene ungestümen Thatenmenschen „ohne Ruhe und Rast", die im Gemüth sich nicht wieder finden konnten, mußten naturnothwendig sich selber aufreiben, durch sich selber zu Grunde gehen. So ein Alexander der Große, ein Napoleon I.

Und wie im Gemüth unser persönliches Leben wurzelt, so eben damit auch unser persönliches Schicksal. Denn vom Gemüthe hängt es zuletzt ab, wie wir die Außenwelt auf uns wirken lassen, die Dinge, Verhältnisse, Gelegenheiten ergreifen oder abweisen und wie wir die Hindernisse besiegen oder ihre Beute werden. Glück und Unglück, Wohl und Wehe, Seligkeit und Unseligkeit — sind nur verschiedene Namen für den Zustand unseres Gemüthes. An sein Gleichgewicht ist unsre Ruhe und Zufriedenheit, an seine Störung die Unruhe, der Weltschmerz, die Verzweiflung geknüpft. Der Trieb nach

innerer Befriedigung, der in jeder Menschenbrust wohnt, ist das im Gemüthe selber wurzelnde Gesetz des Gleichgewichts, das an jede Störung den Schmerz und damit auch das Streben knüpft, die verlorene Harmonie wieder herzustellen und neu zu gewinnen.

Da alles menschliche Thun einseitig ist, da es keinen Menschen gibt, der nicht Fehler zu bereuen, Irrthümer zu büßen hätte, da die Sünde sich wie ein verderblicher Rost auch auf das reinste Wollen und Wirken legt: so ist völlige ungestörte Zufriedenheit für Niemand hienieden erreichbar, auch für den Glücklichsten nicht. Nur im Glauben, d. h. im unablässigen Ringen und Streben nach dem Ewigen im Zeitlichen, nach dem Festen in der Bewegung, nach dem Bleibenden im Wechsel, mit Einem Wort: nur in der Einigung unseres Geistes mit Gottes Geiste finden wir Ruhe für unsere Seele. Das Ewige, Göttliche, über Raum und Zeit Erhabene in der Flucht der Erscheinungen zu ergreifen und festzuhalten, alles Andere als vorübergehend und hinfällig nach seinem wahren Werthe zu schätzen: das allein gibt dem Gemüthe Sicherheit, Festigkeit, innere Ruhe bei aller äußeren Unruhe. Und auf diesen Punkt der Gemüthsbildung sucht das Christenthum die Menschenseele zu bringen, auf diesem sie festzuhalten und zu kräftigen für den Kampf des Lebens. Das Christenthum ist die einzige Religion, welche zugleich ethisch und ästhetisch wirkt, indem sie das Menschenherz, dieses „trotzige und verzagte" Ding, umzubilden und wacker zu machen sucht; um in dem Kampfe zu bestehen, gibt sie ihm zugleich den Frieden und die Freude im heiligen Geist, indem sie es in ein persönliches, also gemüthliches Verhältniß zu Dem setzt, den wohl andere Religionen fürchten, den sie aber nicht lieben lehren.

Darum hat die christliche Religion auch für das wundeste Gemüth noch Balsam, für die größte Disharmonie noch stimmende, versöhnende Kraft, wenn nur die Seele sich die Fähigkeit erhalten hat, still zu halten unter des Schicksals Schlägen und im Tumult ihrer Empfindungen auf das Wort der Friedensbotschaft zu merken. Im vollsten Gegensatz zu den heidnischen Culten, welche das Gemüth entweder aufregen und außer sich bringen oder betäuben, aber, aller ethischen Wirkung bar, es beim Alten lassen, weil die Kraft des erneuernden Geistes fehlt, bietet auch der christliche Gottesdienst, wenn er seiner Idee entspricht, die Sammlung des Gemüthes und in derselben die Stärkung des Willens zum Festhalten an dem ewigen Leben, worin alle Schwankungen und Störungen schwinden und aufgehoben sind.

Das Familienleben ist darum auch für das religiöse Leben des Menschen so bedeutsam, weil hier die Brutwärme geboten wird, in welcher das Gemüth des Kindes, sein Glaube und seine Liebe sich entwickeln, und zugleich der erquickliche Schatten worin der strebende, wirkende, kämpfende Mann von des Tages Last und Hitze sich befreien, ausruhen, sein Gemüth sammeln und damit sich zu neuer Anstrengung kräftigen kann. Wenn Johnson sagt: „Glücklich zu Hause zu sein ist das letzte Ziel alles Strebens, der Zweck, auf welchen zuletzt jede Arbeit und Unternehmung hinausgeht", so ist das einerseits wahr, wenn man andererseits nicht vergißt, daß auch das Familienleben wieder Mittel zum Zweck, die Bedingung zum Hinauswirken in die Welt und zur Erlangung der idealen Güter des Lebens sein soll; denn weder im Pol der Ruhe allein, noch im Bewegungspol allein ruht das Glück, sondern im lebendigen Gegensatz, in der unausgesetzten Wechselwirkung beider.

Wer die Ruhe des Gemüths sich zum Zweck setzen, jede Störung seines Gleichgewichts von sich fern halten wollte, der dürfte gar nicht handeln, streben, forschen — denn auch die Erforschung der Wahrheit, das wissenschaftliche Streben führt Zweifel, Unruhe und Disharmonie mit sich. Alles Schaffen und Handeln, jede tüchtige Arbeit erfordert bis zu einem gewissen Grade den Affekt, d. h. die Aufregung des Gemüths. Jede große Idee, jedes tief greifende Gefühl wirkt pathetisch. Im Affect geräth der Mensch außer sich, er verliert sich momentan, wird aus dem Centrum seines Gemüths in die Peripherie geworfen. Nun meinen wir aber nicht jene Höhe des Affects, wo der Faden zwischen Centrum und Umkreis abgerissen wird und der Mensch sich selbst verliert; es ist ein großer Unterschied zwischen der Gemüthsaufregung aus Schwäche und Reizbarkeit, der Leidenschaft, die uns nur leidend und unfrei macht, und zwischen der affectvollen Energie der That, der leidenschaftlichen Erregung im Dienst des Wahren, Guten und Schönen, welche zwar auch aus dem gemüthlichen Mittelpunkte herausgeht in den Umkreis, in das Weltwesen sich versenkt, aber den Faden zwischen Mittelpunkt und Umkreis nicht abreißt, die gerade darum so weit hinausgreifen und so weite Kreise ziehen kann, weil die Mitte so fest gegründet ist. Die Gemüthlichkeit aber bleibt gern im Mittelpunkt sitzen und wird dann indifferent gegen die That.

Der speculative Hang des deutschen Volkes ist innigst mit seiner Gemüthlichkeit verknüpft, denn im Gebiet des Gedankens und der Phantasie herrscht schrankenlose Freiheit, da kann das Gemüth in aller Behaglichkeit sich ausbreiten und festsetzen, ohne an die scharfen Ecken und

Kanten der Wirklichkeit zu stoßen und die sehr ungemüthliche Praxis des politischen Lebens durcharbeiten zu müssen. Je mehr das politische Leben darnieder lag, das Volk in seiner nationalen Entwickelung zurück blieb, desto breiter konnte sich „die Gemüthlichkeit" machen — bis zur platten Philisterhaftigkeit. Die „deutsche Gemüthlichkeit" ist sprüchwörtlich geworden im In- und Auslande und keineswegs zum Ruhme der deutschen Nation. Es ist ganz charakteristisch für unseren Nationalcharakter, daß auch der bekannte Ausspruch eines preußischen Finanzministers: „In Geldsachen hört die Gemüthlichkeit auf", alsbald zum Sprüchwort bei uns geworden ist. Denn er bezeichnet recht sehr unseren *gemüthlichen Hang*. Andere Nationen finden es so selbstverständlich, daß Geldfragen mit der Gemüthlichkeit nichts zu schaffen haben, daß sie dieß gar nicht besonders anmerken. Haben sie doch nicht einmal ein Wort für unser „Gemüth", und noch weniger für die „Gemüthlichkeit". Wir aber fühlen uns gedrungen, doch Einen Punkt hervorzuheben, wo auch bei uns die Gemüthlichkeit ein Ende hat.

So wenig wir nun aber auch geneigt sind, der deutschen Gemüthlichkeit in ihrer Einseitigkeit und Uebertreibung das Wort zu reden, so dürfen wir doch auch nicht unterlassen zu betonen, daß sie nur die Schattenseite der hellen Lichtseite des reichen ruhmwürdigen Gemüthslebens der Deutschen bildet, und daß selbst in dieser Kehrseite noch ein schöner Zug jener Humanität liegt, welche unbeirrt von nationaler Engherzigkeit und politischem Dünkel von sich sagen kann: Nichts Menschliches ist mir fremd! Es ist ein Zug *freier innerlicher Theilnahme am Menschen als solchem*, deren Abwesenheit auch bei größter Geistes- und Willens-

kraft ein sittlicher Mangel ist. Und die deutsche Gemüthlichkeit hat nicht gehindert, daß unser Vaterland zu allen Zeiten tapfere Kriegsmänner, geschickte Handwerker, fleißige Ackerbauer, kühne Reisende und muthvolle Glaubensboten in alle Länder der Erde gesandt hat. Aber die Einseitigkeit unseres Gemüthslebens muß allerdings überwunden werden. Kein berechtigtes Interesse unseres Lebens kann auf die Dauer vernachlässigt oder unterdrückt werden, wenn nicht das ganze Leben unsicher und schwankend werden soll. Wir Deutsche haben unser national-politisches Interesse mitunter auf schmachvolle Weise verabsäumt und verwahrlost. Wir haben unsere Kunst und Wissenschaft wie kein anderes Volk aus den Tiefen des Gemüthes geschöpft, unseren Glauben zu einer Angelegenheit des Herzens gemacht und mit aller Gemüthskraft gerungen, ihn mit unserem Denken in Einklang zu bringen. Aber wir haben uns zugleich in Bekenntniß- und Stammesgegensätze, in kleine und kleinlichste Landes- und Herrschaftsinteressen zersplittert, einem verderblichen Individualismus gehuldigt und es unterlassen, die Individualität mit dem Geist der Gemeinschaft, des nationalen Lebens in seiner Ganzheit zu durchdringen. Zu dieser inneren Zerrissenheit hat sich der Gährungsproceß der ganzen Neuzeit gesellt mit seiner großartigen Hebung des Verkehrslebens, mit seiner gewaltigen praktischen Neigung, die auf Bewältigung der Naturkräfte geht, mit der immer engeren Verkettung des internationalen Lebens und der immer fühlbarern Reibung an mächtigen compacten Nachbarstaaten. Alles dieses zusammengenommen hat mächtig dazu geholfen, uns aus unserer „Gemüthlichkeit" aufzurütteln und den nationalen Trieb in Thätig-

keit zu setzen; es tagt wie Morgenroth die frohe Hoffnung, daß wir uns im nationalen Gemüthe wiederfinden und damit das Gleichgewicht unserer Kräfte gewinnen werden, den einenden Mittel- und Schwerpunkt, in welchem wir unserer idealen Errungenschaften erst froh werden können, weil sie erst da ihre feste reale Grundlage gefunden haben.

4.

Pestalozzi's Anfang.*)

Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Von H. Morf. Erster Theil: Pestalozzi's Wirksamkeit bis in die Mitte des Burgdorfer Aufenthalts. Zweite verm. Auflage. Winterthur, Bleuler-Hausheer u. Comp. 1869.

Das Leben und Wirken des großen Reformators der neuern Pädagogik ist in seinen Hauptzügen uns längst bekannt, ja vertraut; auch fehlt es nicht an längern und kürzern Lebensbeschreibungen und biographischen Skizzen; wir erinnern an die charakteristischen, farbenfrischen Züge, welche J. Ramsauer in der Skizze seines pädagogischen Lebens mittheilte; an das mit ebenso viel Liebe als Verständniß aus lebendiger Erinnerung des Selbsterlebten entworfene Lebensbild, das Karl Blochmann zur Pestalozzi-Jubelfeier veröffentlichte; an den betreffenden Abschnitt im zweiten Theil der „Geschichte der Pädagogik" von K. von Raumer; an die aus sorgsamer Forschung und Sichtung des Quellenmaterials hervorgegangene Biographie Pestalozzi's, welche Mörikofer in seinem Werke: „Die schweizerische Literatur des 18. Jahrhunderts", gegeben hat. Aber noch viel Verdienst ist übrig: H. Morf hat im oben angeführten

*) Bl. f. lit. U. 1869, 30.

Werke eine höchst werthvolle und dankenswerthe Arbeit mitgetheilt, welche nicht nur manche wichtige Ergänzungen, resp. Berichtigungen zu Pestalozzi's Lebensbeschreibung im engern Sinne, sondern auch, wie es der Titel richtig andeutet, willkommene culturhistorische Beiträge zur Geschichte der Volkserziehung überhaupt gibt. Durch diese breitere culturgeschichtliche Grundlage, auf welche die biographischen Mittheilungen gestellt sind, erhält das Lebensbild selber erst das tiefere Verständniß. Denn jeder große Mann, sei er ein Held des Kriegs oder Friedens, im Schulzimmer oder am Staatsruder, wird von seiner Zeit ebenso bestimmt, gehoben, getragen, gebildet, wie er bestimmend auf seine Zeit einwirkt und dieser sein Gepräge aufdrückt.

Der Verfasser hat sich die Mühe nicht verdrießen lassen, urkundliche Nachrichten zu sammeln und alte verstäubte Actenstöße zu durchwühlen, um sich in einen möglichst vollständigen Besitz der Quellen zu setzen; und so ist es ihm denn gelungen, überall individuell-concrete, Zeit und Persönlichkeit scharf charakterisirende Züge mittheilen und zu wechselseitiger Beleuchtung zusammenstellen zu können, wenn auch seine Schrift keine künstlerisch abgerundete Biographie aus Einem Guß darbietet. So objectiv seine Darstellung ist und so sehr er das eigene Urtheil vor der Fülle des Thatsächlichen, des urkundlich Gegebenen zurücktreten läßt, so merkt man dem Werke doch überall den Antheil des warmen Herzens an, das von seinem Gegenstande ganz erfüllt ist.

Die Einleitung, welche einen Ueberblick über die schweizerische Volksschule am Ende des 18. Jahrhunderts gibt, bringt manche pikante Einzelheiten über die traurige Beschaffenheit der Schullocale, sowie der Bildung der

Schulmeister damaliger Zeit. Leinweber, Schneider, Maurer, Ackerknechte versahen den Schuldienst neben ihrem Handwerk und Geschäft, mußten, da eigene Schulhäuser nur ganz spärlich vorhanden waren, die Schulkinder in ihrer Werkstube zusammenpferchen und erhielten für diese Aufopferung den spärlichsten Lohn. Mitunter kam es noch vor, daß der Lehrer gar nicht schreiben konnte; die Mehrzahl waren im Lesen wie im Schreiben arme Stümper. Das Aufsagen des Katechismus in der geistlosesten Weise war noch bis zu Anfang unsers Jahrhunderts die Hauptsache. Von Klasseneintheilung war selten die Rede. Die Kinder saßen bunt durcheinander und lernten laut, was ihnen der Schulmeister, von einem zum andern gehend, aufgegeben hatte. Das gab denn einen Höllenlärm. Wurde es einmal stiller, so rief der Schulmeister: „Kinder, warum lernt ihr nicht?“ dann rauschten die Wogen des Studiums von Neuem.

Daß bei den Kindern der Armen von Schulbildung vollends keine Rede war, kann man sich leicht denken; die Theilnahme für die Hülflosen beschränkte sich auf Darreichung eines Almosens und Gewährung einer Nachtherberge. In den Armenhäusern, welche die Gemeinden etwa eingerichtet hatten, that man jung und alt, gut und schlecht zusammen, ohne die Bildungsmittel zu gewähren, wodurch sich die Unglücklichen aus ihrem Elend emporarbeiten konnten. Das Volk selber war — nach dem Gesetz der Trägheit — jeder Verbesserung seiner Schulzustände abhold. Es mußte aus seinem politischen, socialen, geistigen Schlaf aufgerüttelt werden. Das geschah durch die Bajonnete der französischen Republikaner, welche (im Frühjahr 1798) die alte Eidgenossenschaft, die aus 13 souveränen Cantonen, 18 gemeinen Herr-

schaften, 9 zugewandten und 2 schutzverwandten Orten bestand, über den Haufen warfen und auf ihren Trümmern die eine und untheilbare helvetische Republik gründeten mit einer Centralgewalt, die ihren Sitz zuerst in Aarau, dann in Luzern und zuletzt in Bern hatte. Sie bestand aus dem gesetzgebenden Senat und Großen Rath, von welchem das Vollziehungsdirectorium gewählt wurde, dem wieder vier Minister zur Seite standen. Eins der Ministerien des neuen Staats war das für Künste und Wissenschaften, das einem von edelster Begeisterung für geistige und sittliche Hebung seines Volks erfüllten Manne, Albert Stapfer, Professor der Philosophie und Philologie in Bern, übertragen wurde.

Wie Legrand, einer der Directoren der helvetischen Regierung, war Stapfer ein warmer Freund Pestalozzi's, dessen fruchtbare Ideen er zu würdigen, dessen sittlichen Kern er zu schätzen verstand. Die Theilnahme Stapfer's an dem pädagogischen Reformationswerk in's rechte Licht gesetzt zu haben, ist ein nicht geringes Verdienst der Morf'schen Schrift.

Stapfer hatte mit echt staatsmännischem Blick erkannt, daß die vom Volke ohne dessen Zuthun neu gewonnene Freiheit nur durch eine erweiterte und vertiefte Bildung zu stützen und zu behaupten sei, er richtete sein Hauptaugenmerk auf Gründung und Hebung von Landschulen und brachte auch die Einrichtung einer Normalschule zur Bildung von Schullehrern in Anregung. In einer Botschaft an die Räthe sagte er:

Dann erst, wenn unsere Mitbürger sehen werden, daß ihre Veredlung und ihr Menschenwerth uns am Herzen liegen, daß wir sie zur Selbständigkeit zu erziehen, sie zum Selbstdenken, Selbsthandeln und zur Selbstachtung

emporzuheben suchen: dann erst werden sie glauben, daß die Revolution nicht bloß ein von der Laune des Glücks herrührender Herrscherwechsel, sondern eine wahre Wiedergeburt des Staats, eine Veränderung ist, die auf das allgemeine Beste und die Achtung gegen die Menschheit berechnet war.

Das war die reine und volle Stimme des 18. Jahrhunderts, der Ausdruck des idealen Strebens, von welchem sich alle hervorragenden Geister desselben ergriffen fühlten, das sich negativ im Niederwerfen aller auf Vorurtheil und Verknöcherung des Ueberlieferten beruhenden Schranken menschlicher Thätigkeit und Entwickelung, im Haß gegen allen Absolutismus, mochte dieser von einem Fürstenthron oder von privilegirten Patriciersippen ausgehen, positiv aber in Herstellung eines Rechtsstaats, in welchem auch die unterste Volksklasse als ebenbürtig erkannt und der Bildung des Geistes und Gemüths für würdig erachtet wird, offenbarte. Die Idee der Humanität hatte besonders im protestantischen Genf und Zürich einen fruchtbaren Boden gefunden und der Geist Rousseau's regte sich mächtig in allen strebsamen patriotisch gesinnten Männern. Pestalozzi's Jugend fiel in die Zeit des regsten politischen Lebens seiner Vaterstadt Zürich. Am Gymnasium, dem collegium humanitatis, wirkten Männer wie Bodmer und Breitinger, die nicht bloß durch ihre hohe wissenschaftliche Bildung, sondern auch durch ihren Charakter und edeln Patriotismus sich auszeichneten, welche in den Gemüthern ihrer Schüler ein Feuer des sittlichen Enthusiasmus, des Strebens nach Unabhängigkeit und Reinheit der Gesinnung, der Opferwilligkeit und Vaterlandsliebe entzündeten, das nicht bloß augenblicklich aufflackerte, sondern das ganze Leben eines

Lavater, H. Füßli, Pestalozzi u. s. w. durchwärmte. Verzehrend und reinigend wandte sich dies Feuer gegen die gnädigen Herren von Zürich, deren unlauteres Treiben an's Licht gezogen wurde. Zu Anfang des Jahres 1765 gründeten die Patrioten ein Localblatt, das sie den „Erinnerer" nannten, worin sie — durch die Censur an politischen Erörterungen gehindert — rein sittliche Aufgaben zu lösen sich vorgenommen hatten. Der zwanzigjährige Pestalozzi war Mitarbeiter; aus seinen Aufsätzen theilen wir nun folgende Stellen mit:

Ein junger Mensch, der in seinem Vaterland eine so kleine Figur macht, wie ich, darf nicht tadeln, nicht verbessern wollen; denn das ist außer seiner Sphäre. Das sagt man mir fast alle Tage; aber wünschen darf ich doch? Ja, wer wollte mir das verbieten, das übel nehmen können? Ich will also wünschen und meine Wünsche den Leuten gedruckt zu lesen geben; und wer mich mit meinen Wünschen auslacht, dem wünsche ich — gute Besserung! —

Daß doch kein großer Geist zu träge wäre oder es für seiner unwürdig hielte, für das gemeine Beste mit unverdrossenem Muthe zu arbeiten, keiner auf die geringern, aber fleißigern und treuern Mitgeschöpfe mit Verachtung herabsähe! —

Daß doch ein jeder, der für sich brav ist, bemüht wäre, nur einen einzigen andern auch so zu machen, durch besonderes Beispiel, Aufsicht, Anleitung u. s. w.; alsdann hätten wir schon wieder einmal so viel brave Leute wie jetzt! —

Daß doch jemand einige Bogen voll einfältiger, guter Grundsätze der Erziehung, die auch für den gemeinsten Bürger oder Bauer verständlich und brauch-

bar wären, drucken ließe, und daß dann einige großmüthige Personen verschafften, daß diese sehr wenigen Bogen umsonst oder nur etwa für einen Schilling an das Publicum überlassen würden, und daß dann alle Geistlichen zu Stadt und Land diese gemeinnützigen Bogen austheilten und alle Väter und Mütter, denen sie in die Hände kommen würden, diesen vernünftigen und christlichen Erziehungsregeln folgten — aber, ja, das heißt freilich viel auf einmal gewünscht.

Schon aus diesen wenigen Sätzen erkennt man das Ziel, nach welchem Pestalozzi strebte, das ihm bei allen scheinbaren Abweichungen in der Wahl seines Berufs klar und fest vor der Seele stand. Als Geistlicher, so hoffte er, würde er sich des Volks am wirksamsten annehmen können und so studirte er Theologie, vernachlässigte dabei nicht die Lectüre der Alten und des Ausgezeichneten der neuesten Literatur, machte sich auch unter der Leitung Breitinger's mit der Wolf'schen Philosophie vertraut. Eine verunglückte Predigt (in seiner Zerstreutheit hatte er sogar das Vaterunser nicht richtig gebetet) bestimmte ihn, der Theologie zu entsagen und er ging zum Studium der Rechtswissenschaft über, welche die geistigen Mittel gewährte, in die öffentlichen Verhältnisse Zürichs thätig einzugreifen. Aber ein Gemüthsmensch, ein Idealist, ein unpraktischer Träumer, als welcher Pestalozzi sich selbst und Andern erschien, hatte doch zu wenig Wahlverwandtschaft mit dem nüchternen Beruf eines Rechtsmannes, und als Demokrat, der zu den Patrioten gehörte, welche selbst die Landvögte mit ihren öffentlichen Anklageschriften nicht verschonten, hatte er sich von vornherein mit den herrschenden Familien verfeindet, sodaß er von diesen auf gar keine Unterstützung rechnen durfte.

So entschloß er sich, sein Glück in der Landwirthschaft zu versuchen. Lag doch das Leben des Landbauers als das der Natur am nächsten gestellte ganz im Zuge der von Rousseau'schen Idealen bewegten Zeit. Er kaufte Land zwischen dem Dorfe Birr und dem Brauneggberge, zuerst 15 Juchart, und brachte, vom Züricher Banquierhause Schultheß unterstützt, allmählich den Gütercomplex auf 90—100 Juchart. Es sollte eine großartige Krapppflanzung in Flor gebracht werden. Aber der gute Pestalozzi hatte auf ökonomischem Gebiet zu wenig Erfahrung und griff fehl in der Wahl des Mannes, dem er die Leitung des Einzelnen anvertrauen mußte. Im Neuhof, wie er sein neugebautes Wohnhaus nannte, richtete er eine Armenanstalt ein und hatte bald 50 Zöglinge, die im Sommer mit Feldarbeit, im Winter mit Spinnen und dergleichen Handarbeiten beschäftigt und gleichzeitig unterrichtet wurden. Seine treffliche unermüdlich thätige Gattin stand ihm rüstig zur Seite. Doch nur fünf Jahre hatte das edle Unternehmen Bestand. Die Schulden hatten sich gehäuft, das Züricher Haus zog die helfende Hand zurück. Die schlimmste Einbuße, welche Pestalozzi erlitt, war jedoch nicht sein finanzieller Ruin, sondern die Erschütterung des Vertrauens seiner Freunde, die ihn für einen Menschen hielten, dem nicht zu helfen sei. Er selber, obwohl niedergebeugt, hatte keineswegs den Glauben an die Wahrheit und Richtigkeit seiner Ideale verloren, hatte im unablässigen Ringen seine Kräfte geübt und werthvolle Erfahrungen gemacht. Kurz nach der Auflösung seines Armenhauses schrieb er die „Abendstunde eines Einsiedlers" und veröffentlichte den Aufsatz in Iselin's „Ephemeriden" (Maiheft 1780); es war sein tiefgedachtes und tiefempfundenes pädagogi-

sches Glaubensbekenntniß; H. Morf hat recht daran gethan, es als erste Beilage vollständig mitzutheilen.

Damit war dem Thätigkeitstriebe des pädagogischen Schriftstellerthums der Weg eröffnet. Die Brüder Füßli waren der Ansicht, Pestalozzi könne wohl als Schriftsteller sich auch ökonomisch wieder emporbringen und ermunterten ihn zu fernern schriftstellerischen Arbeiten. Pestalozzi versuchte, Marmontel's „Contes moraux" nachzuahmen, schrieb fünf oder sechs dergleichen Erzählungen, aber keine befriedigte ihn. Mit der siebenten begann er, den pädagogischen Ideen, die in ihm lebten, einen Ausdruck zu geben, und siehe da, „es floß ihm aus der Feder, er wußte nicht wie". In wenig Wochen war die Erzählung zu einem Buche angewachsen, voll künstlerischer Form, ohne daß er über den Plan und die Anlage sich viel Kopfbrechens gemacht hatte, voll epischer Ruhe und klarer Gegenständlichkeit, und doch mit dem vollen Antheil des Herzens geschrieben, aus dem Leben geschöpft, lebenswahr und lebenswarm, und Alles so einfach und schlicht, daß es auch der schlichteste Bauernverstand zu fassen vermag. Der Verfasser bemerkt:

> Wenn wir von Pestalozzi sonst nichts wüßten und nichts besäßen als dieses Werk, das Zeugniß eines großen Mannes könnte ihm nicht entgehen. Da schafft nun Gertrud eine Wohnstube und einen Hausgeist, wie er sie in seiner Armenanstalt wollte und anstrebte. Da redet er sein erstes eindringliches Wort an die Armen und Verlassenen, an das Herz derer, die an Gottes Statt für sie sorgen sollen, sein erstes Wort an die Mütter, an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann.

Die gewaltige Wirkung, welche das Buch gleich nach seinem Erscheinen hervorbrachte, ist bekannt; Hoch und Niedrig, Arm und Reich lasen das Buch mit ungetheiltem Interesse.

Kalender trugen Bruchstücke in die abgelegenste Hütte, Pestalozzi's Name wurde überall mit Ruhm genannt. Die ökonomische Gesellschaft in Bern überschickte ihm ein Dankschreiben, 50 Ducaten und eine Medaille von demselben Werth mit der Inschrift: Civi optimo! Hr. Effinger auf Wildegg ließ ihn in seinem Wagen mit Bedienten in Livree zum Essen abholen. Ja, es schien, als sollte das Erscheinen dieses Buchs einen bedeutenden Einfluß auf seine ökonomischen Verhältnisse und seine Lebensstellung haben. Der Großherzog Leopold von Toscana trat durch seinen Minister mit ihm in Briefwechsel und war im Begriff, ihn anzustellen, als er durch den Tod Josephs II. auf den deutschen Kaiserthron berufen wurde, wo er ob den Sorgen für sein großes Reich Pestalozzi's vergaß.

Es zeigt sich im Entwickelungsgange jedes urkräftigen Geistes, daß äußere Hemmnisse und Widerwärtigkeiten, die ihn von seiner Bahn abzulenken scheinen, seine Federkraft nur erhöhen und ihn desto sicherer seinem Ziele nahe bringen. Pestalozzi war nun erst auf den Punkt gelangt, in Demuth und Selbstvertrauen zugleich, im vollen Bewußtsein der ihm inwohnenden Kraft und ihrer Schranken, den großen für sein Leben und Wirken, für Mit- und Nachwelt entscheidenden Entschluß auszusprechen: Ich will Schulmeister werden! Er sprach dies Wort aus in den ersten Tagen der Neugestaltung seines Vaterlandes. Die schweizerische Staatsumwälzung, welche im Frühjahre 1798 begann, hob sein Gemüth und erfüllte es mit neuer Zuversicht auf Verwirklichung seiner

Ideen für Volksunterricht und Armenerziehung. Schon im Mai desselben Jahres, als Stapfer, der Minister der Künste und Wissenschaften, noch in Paris weilte, machte er dem Minister der Justiz und Polizei folgende Eingabe.

Bürger-Minister!

Ueberzeugt, daß das Vaterland eine wesentliche Verbesserung der Erziehung und der Schulen für das niederste Volk dringend bedarf, und gewiß, daß durch drei- bis viermonatliche Versuche hierin die wichtigsten Resultate erörtert und bewiesen werden können, wende ich mich in Abwesenheit des Bürger-Minister Stapfer an den Bürger-Minister Meyer, um durch ihn dem Vaterlande meine diesfälligen Dienste zu anerbieten und ihn zu bitten, bei dem Directorio diejenigen Schritte zu thun, welche zur Erzielung meiner vaterländischen Zwecke nothwendig sein mögen!

Mit republikanischem Gruß

Pestalozzi.

Aarau, den 21. Mai 1798.

Stapfer trat gleich nach seiner Rückkehr mit Pestalozzi in freundschaftlichen Verkehr und wollte diesem die Gründung eines Schullehrerseminars übertragen, wozu sich Pestalozzi jedoch nicht geneigt finden ließ, da er vor Allem in einer Armenschule seine Methode erproben und ihre Ergebnisse der Welt offenbar machen wollte. Sein Erziehungshaus sollte die Vorzüge der häuslichen Erziehung in die öffentliche übertragen. Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf, führt — so äußerte er sich — zu nichts als zur künstlichen Verschrumpfungsmethode unsers Geschlechts:

In der Wohnstube des Menschen vereinigt sich Alles, was ich für das Volk und den Armen als das Höchste und Heiligste erachte. Von ihr allein geht die Wahrheit, die Kraft und der Segen der Volkscultur aus. Wo keine Wahrheit, keine Kraft und kein Segen in der Wohnstube des Volks ist, da ist keine Wahrheit, keine Kraft und kein Segen in der Volkscultur, da ist keine wirkliche Volkscultur.

Sein Wunsch ward ihm gewährt; in einer Schaar zerlumpter, geistig und leiblich verkommener Kinder, die er reinigte, nährte, pflegte und lehrte, entwickelte er sein pädagogisches Heldenthum und erwarb er den pädagogischen Lorbeerkranz. Morf hat Pestalozzi's Wirksamkeit im Armenhause zu Stanz mit doppeltem Recht am ausführlichsten behandelt; einmal, weil hier die ganze Fülle hingebender Liebe und heroischer Selbstentäußerung am reinsten sich offenbarte und die pädagogischen Grundsätze des erziehenden Unterrichts noch am unmittelbarsten, ohne alle Systematik und Künstelei der Schulweisheit zu Tage traten; dann aber auch, weil die Geschichte seiner Wirksamkeit in Stanz bereits manche Entstellungen erfahren hat. Es würde uns zu weit führen, näher in's Einzelne zu gehen; nur die eine Bemerkung wollen wir nicht zurückhalten, daß auch H. Zschokke in mancher Beziehung einseitig und ungerecht über Pestalozzi urtheilte, weil er sich an manche Aeußerlichkeiten und Sonderbarkeiten des Mannes stieß und die Organisation einer Anstalt mehr in äußern Ordnungen und Formen, als im innern Leben des sie erfüllenden Geistes suchte. Verstandesmenschen sind selten im Stande, die Kräfte des Gemüths recht zu würdigen und Charaktere, deren Schwerpunkt in diesem beruht, nach Verdienst zu schätzen.

5.

Die Söhne Pestalozzi's.

Roman von K. Gutzkow.

(3 Bde. Berlin 1870. Otto Janke.)

1.

In pädagogischen Werken und Zeitschriften werden keine Romane besprochen; diese gehören auf das Forum der ästhetischen Kritik und es sind vornehmlich die Feuilletons der größeren politischen Zeitungen und die Literaturblätter, welche sie der Kenntnißnahme des größeren Publicums vermitteln. Dennoch verdiente mancher Roman, auch wenn er nicht wie der vorliegende schon durch seinen Titel auf das pädagogische Gebiet hindeutete, Seitens der pädagogischen Kritik aufmerksame Beachtung in Beziehung auf die pädagogischen Grundsätze, welche darin ausgesprochen, und die Erziehungsbilder, welche darin gezeichnet werden. Hat man aus den Gedichten der Dichter im engeren Sinne eine Pädagogik des betreffenden Autors zu construiren versucht: so könnte das wohl mit mehr Fug und weniger Gezwungenheit bei unseren Romanschriftstellern geschehen, die ja als Prosaiker und vermöge des weiteren Horizontes und der

größeren Ungebundenheit des Romans viel mehr Gelegenheit haben, ihre Ansichten über Erziehung und Unterricht auszusprechen und ihre pädagogischen Ideale in den Charakteren und Lebensbildern, die sie uns vorführen, zur Anschauung zu bringen.

Dennoch würde man unrecht thun, dem Dichter, dessen Kunst ja — gleichviel ob sie in Versen oder prosaischer Rede sich bethätigt — darin besteht, aus sich herauszugehen und in den Gegenstand sich zu versetzen, den historischen Helden nach den Bedingungen der Zeit und Bildung uns vorzuführen, unter denen er lebte und wirkte, die Personen der modernen Gesellschaft nach den Bedingungen, Zielen und Zwecken eben dieser Gesellschaft zu schildern, — ich sage, man würde unrecht thun, den Autor summarisch für das, was er seinen Personen in den Mund legt, verantwortlich machen und diese und jene mit besonderer Wärme und starkem Accent vorgetragene Rede als sein Glaubensbekenntniß betrachten zu wollen. Wird doch in jeder kleineren und größeren Welt für und wider gestritten und müssen die Geister auch im Romane wie im wirklichen Leben auf einander platzen. Aber dessenungeachtet ist der Standpunkt, von welchem aus der Dichter und Romanschreiber seine Welt auffaßt und zur Darstellung bringt, der Geist, der sich in seinem Werke ausspricht und ihn den von ihm behandelten Stoff wählen heißt, die ganze ideale und ethische Richtung, die er seinem Werke gegeben, erkennbar genug. Kann doch der künstlerisch schaffende Mensch seinen sittlichen, religiösen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen Menschen nicht wie einen Rock ausziehen und von sich werfen! Jeder aufmerksame Romanleser kommt gar bald „dahinter", welche Gedanken

und Strebungen dem Autor besonders am Herzen liegen, und wenn man es nicht merken kann, so fehlt dem Werke die charaktervolle Entschiedenheit und Lebenswärme. Doch auch wer nicht nach dem Geiste und der Richtung fragt, wer noch nicht auf dem Bildungsstandpunkte sich befindet, über den Gehalt seiner Lectüre sich Rechenschaft geben zu können, nimmt unbewußt den Geist und die Richtung derselben in sich auf, indem er das groß und erstrebenswerth betrachtet, was in der schönen Form der Dichtung sich als solches vorstellt, das als nichtig oder lächerlich, was im Roman bespöttelt wird, das als hassenswerth, was dort als solches erscheint. Gerade hierin beruht der große Einfluß, den die Romane unserer Zeit ausüben, im Guten wie im Schlimmen.

Obwohl Manche, die es mit dem Fortschritt und insbesondere mit der ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts sehr ernst meinen, ob der sich überstürzenden, ganz fabrikmäßig betriebenen Romanerzeugung unserer Zeit sich entsetzen, von aller Romanlectüre sich abwenden und dieser gar keine tiefere Wirkung und noch weniger einen bildenden Einfluß auf Geist und Gemüth zugestehen wollen; obwohl gar nicht zu leugnen ist, daß der Feuilletonstyl, der für den Augenblick zu reizen sucht und Alles, was er bietet, auf das Pikante berechnet, auch sehr überwiegend der Romanstyl geworden ist und alle unsere modernen Romane ihre Wirkung viel mehr im Stofflichen, im Inhalte und in der Tendenz suchen als in der durchgebildeten poetischen Form und in der ästhetischen Abrundung: so ist doch nicht zu verkennen, daß sich die Romane nächst den Zeitungen der meisten Leser erfreuen, daß sie das Epos der Neuzeit bilden, daß sie den poetischen Genuß um so mehr erleichtern, als sie,

den Gegensatz von Poesie und Prosa aufhebend, auch der Reflexion Raum geben, daß sie die epische, lyrische und dramatische Wirkung in sich vereinigen und in dieser ihrer höchst elastischen bequemen Kunstform für alle Gedanken, Gefühle und Affecte, welche die Zeit bewegen, für alle Kämpfe und Gegensätze, die sie erregen, ein willkommenes Darstellungsmittel bieten. So ephemer sie im Einzelnen zu sein und zu wirken scheinen, so wirken sie im Ganzen dennoch nachhaltig über unsere Generation hinaus und bilden in dem großen gewaltigen Gährungsprocesse der Gegenwart ein sehr bedeutendes Ferment. Sie sind zum Sprechsaal geworden, in welchem conservative und revolutionäre, aufbauende und einreißende Strebungen zu Wort kommen, in welchem für monarchische und demokratische, katholische und protestantische, naturwissenschaftliche und philosophische, materialistische und idealistische Interessen gekämpft wird und für die Emancipation der Vernunft und des Fleisches, des weiblichen Geschlechts und der Negerrace, für Socialismus und Communismus schon manche Lanze gebrochen ist. Gleichviel, ob Geschichts- oder Socialroman, ob fromm oder freigeisterisch, christlich oder jüdisch: die Tendenz ist vorhanden und was dieselbe der poetischen Gestaltung Abbruch thut, das kommt wieder der praktischen Wirkung zu Gute. Und praktisch ist unsere Zeit durch und durch; der Idealismus wie der Realismus, der Spiritualismus wie der Materialismus muß diesem Grundtriebe der Gestaltung unseres politischen und kirchlichen, gesellschaftlichen und Familienlebens dienen, — er muß sich praktisch verwerthen lassen. Hat doch selbst Garibaldi die praktische Tragweite unserer Romane richtig erkannt!

Die Schul- und Erziehungsfrage gehört zu den Problemen des 19. Jahrhunderts, deren praktische Lösung erstrebt wird, deren Discussion schon längst dem engeren Kreis der Männer vom Fach entrückt, in die Gemeinde- und Ständeversammlung, auf die Tribüne der Volksredner und auf die Kanzel der Geistlichkeit, in Zeitungen und Broschüren gebracht ist, die zu Allen sprechen. Eben darum, weil sie eine so eminent praktische Frage ist, die tief in das staatliche und kirchliche Leben der Gegenwart, in die ganze Gestaltung der modernen Gesellschaft eingreift, wird sie auch in unseren — Romanen behandelt. So haben zwei der neuesten und hervorragendsten Romane, Berthold Auerbach's „Landhaus am Rhein" und Karl Gutzkow's „Die Söhne Pestalozzi's", die Lösung pädagogischer Aufgaben als wesentlichen Bestandtheil in den Gang der Handlung aufgenommen, Erzieher und Lehrer zu Hauptpersonen ihrer Werke gemacht und in der Entwickelung ihrer Charaktere und Schilderung ihrer Wirksamkeit die pädagogischen Grundsätze und Tendenzen, welche unsere Zeit bewegen, offen dargelegt.

Beide Autoren sind auf diesem Gebiete keine Neulinge. B. Auerbach hat, wie dem Volke überhaupt, so insbesondere auch den armen innerlich und äußerlich beschränkten Elementarlehrern stets ein warmes Herz, die humanste Theilnahme entgegengebracht. Er hat diesen Zug mit Jean Paul gemein. In seinem Romane „Neues Leben", der, als Kunstwerk mißlungen und fragmentarisch (wie J. Paul's unsichtbare Loge) doch in seiner dorfgeschichtlichen Episode und einzelnen kräftigen Schlaglichtern, die auf das Landschulwesen fallen und auf das ideale Ziel, das erreicht werden muß, hindeuten, ganz vortrefflich ist, hat er den Volksschullehrern im Lehrer

Deger gezeigt, wie sie sich in das Leben des Volkes vertiefen müssen, um es zu entwickeln und zu erheben. In dieser reinen, von allen selbstsüchtigen clericalen oder politischen Standesinteressen freien Idealität, welcher Auerbach den Volksschullehrer entgegenführen möchte, liegt vielleicht noch mehr Christlichkeit, als in dem bekannten Roman des christlichen Pfarrers Albert Bitzius (Jerem. Gotthelf): „Leiden und Freuden eines Schulmeisters", der jedoch, als Lebensbild in der bekannten drastischen Weise des Autors gehalten, mehr künstlerischen Werth hat, als Auerbach's Neues Leben, wie denn auch Jer. Gotthelf als Volksschriftsteller trotz aller Auswüchse seiner derb-realistischen Manier dem Jünger Spinoza's überlegen ist. Auch kämpfte Jer. Gotthelf, indem er den vor-pestalozzischen Dorfschulmeister, der vom Webstuhl herabsteigend das Schulscepter ergriff, in all' seiner Rohheit, Halbbildung und verachteten socialen Stellung naturgetreu in grellster Herbheit schildert, nicht minder für den socialen Fortschritt und die Hebung des Lehrerstandes, als die gleichzeitigen deutschen Schriftsteller, welche von ihrem idealistischen Standpunkte aus für die Volksbildung und deren Organ in die Schranken traten.

Gutzkow kämpft mit anderen Waffen als Bitzius und Auerbach. Er hat nicht den naiv-realistischen Zug und die volksthümliche Derbheit des einen, nicht die sympathische Gefühlswärme und heitere Unbefangenheit, die auch mit dem Tagelöhner und Handwerksburschen sich auf Du und Du zu stellen weiß, des anderen: er hat größere Gedankenschärfe, als beide, aber auch mehr Zweifel, er ist eine überwiegend skeptische Natur, ein vornehmerer Geist, der das Leben nicht ohne einen

ironischen Zug beobachten und schildern kann, der die Geißel der Satyre und des Spottes zu schwingen weiß, um das, was der Entwickelung widerstrebt und seinen Ideen nicht entspricht, zu bekämpfen, das, was groß und wichtig scheint, in seiner Hohlheit und Nichtigkeit darzustellen, das, was zu stehen vermeint, zu Falle zu bringen. Wie in ihm selber ein rastloser Entwickelungsdrang und ein nie zu befriedigender dialektischer Denkproceß arbeitet, der jedes Object immer zugleich von der einen und der anderen Seite betrachtet, der von einem Gegensatz zum anderen hingetrieben beide zu versöhnen strebt in einer höheren Einheit, die alsbald wieder der Analyse unterworfen wird und deren Bestandtheile gelockert auseinanderfallen: so ist auch in seinen Romanen eine Vielseitigkeit der Auffassung, eine Schärfe der Beobachtung, eine Kritik in der Anschauung, die dem Geiste immer neue Anregung, Belebung, Vertiefung, aber dem Gemüthe seltener Erhebung und nie ein behagliches Ausruhen gewährt.

Während uns Auerbach in seinem „Landhaus am Rhein" einen Hauslehrer schildert, der den Cavalier, Gelehrten, Pädagogen und charaktervollen Menschen auf eine wahrhaft ideale Weise in sich vereinigt, an dessen Bilde sich unser Herz erfreuet: malt uns Gutzkow im Pfarrer Nesselborn, der Hauptpersönlichkeit unter den „Söhnen Pestalozzi's", das Bild eines zwar mit edlen Aufwallungen des Gefühls beginnenden, stets das Beste wollenden, aber in sich unsicheren schwankenden Charakters, dessen Thun und Lassen den Leser oft recht peinlich berührt. Während der Zögling Erichs im Landhaus am Rhein trotz früherer Verwahrlosung sich bald unter der sicheren und festen Leitung seines Erziehers hoffnungs-

voll entwickelt und mit der ganzen Kraft seines edeln Gemüths ihn als den geistigen Vater liebt, erkaltet das Herz des jungen Mannes in den Söhnen Pestalozzi's gegen Den, der in noch viel höherem Grade sein väterlicher Freund und Hort sein sollte. In dem Institute, das uns der Gutzkow'sche Roman schildert, tritt uns verzogene, verdorbene, leichtsinnige Jugend entgegen, wie sie thatsächlich in solchen Anstalten vorgekommen sein und noch vorkommen mag. Der Idealist Auerbach hingegen läßt sogar die kleine Amerikanerin in naive Märchen-Stimmungen und Entzückungen gerathen, als sie in einem deutschen Walde einen deutschen Knaben schlafend findet, und enthusiastisch wird über die Jugend unserer Zeit das Urtheil gefällt: „Diese neue Jugend schwankt nicht mehr zwischen den beiden Polen Begeisterung und Verzweiflung; es ist vielmehr eine intellectuelle Begeisterung in ihr und ich glaube, sie wird mehr durchführen als wir. Ich bin glücklich, daß ich nicht schon zu alt bin, um noch diese ich möchte sagen zur Eisenbahn geborne Jugend verstehen zu können. Ich bewundere und liebe unsere Gegenwart. Noch zu keiner Zeit wußte jeder in seinem Berufe so bestimmt, was er will und was er soll, als die heutige Welt; so in aller Wissenschaft und in allem Leben."

Wo Auerbach gefühlsselig sich einer Erscheinung, einem Zuge der Zeit hingibt, verhält sich Gutzkow reservirt, prüfend, analysirend, ablehnend; wo jener sich idyllische Hütten bauet, geht dieser kopfschüttelnd wie an unwohnlichen Baracken vorüber. Gutzkow kennt aber auch keine Schönmalerei und Ueberschwenglichkeit und dringt schärfer in's Einzelne. In seinem neuesten Roman ist viel mehr Sach- und Fachkenntniß des heutigen Er-

ziehungs- und Unterrichtswesens als in dem Auerbach'schen, und wenn auch die Auffassung ganz realistisch ist, so ist doch der belebende Hauch, der zum Vorwärtsstreben treibt, idealistisch. Liegt auch die Stärke des Gutzkow'schen Idealismus auf Seiten der Negation, so meint es derselbe doch nicht minder ernst und aufrichtig mit dem Fortschritt. Unter den Schriftstellern des jungen Deutschlands gebührt Gutzkow der Ruhm, für die Entwickelungskämpfe der deutschen Pädagogik das schärfste Auge und regste Interesse bewiesen zu haben; ihm, der den leisesten Regungen und verborgensten Strömungen des deutschen Bildungslebens an den Puls zu fühlen verstand, konnte die Wichtigkeit pädagogischer Strebungen auf theoretischem wie auf praktischem Gebiet nicht entgehen. So schrieb er schon im Jahre 1838 in J. Paul's Manier einen satyrischen Roman: Blasedow und seine Söhne, worin er die Uebertreibung des pädagogischen, durch Pestalozzi siegreich zur Geltung gebrachten Grundsatzes: „erziehe und unterrichte den Seelenkräften deines Zöglings gemäß", der von den Philanthropen wohl hier und da zu sehr auf das Individuelle beschränkt und zum Individualismus übertrieben werden mochte, persiflirte, doch in der Caricatur zu weit ging, während manche Anspielungen auf pädagogische und theologische, politische und höfische Richtungen nur den Eingeweiheten verständlich waren, so daß die Wirkung des Romans nur eine beschränkte blieb, trotz einzelner in Kraft der Komik und geistreicher Schärfe der Satyre ausgezeichneter Partien. In dem Blasedow kann man den Basedow kaum noch erkennen (deutlicher tritt er in dem aufklärungssüchtigen Consistorialrath Blaustrumpf hervor) und in den Söhnen Blasedow's, besonders dem

Schlachtenmaler, mit welchem sich der Roman hauptsächlich beschäftigt, ist noch mehr Gespreiztheit, Unnatur und Absonderlichkeit — vom Moralischen ganz abgesehen — als in dem confusen Blasedow selber. Wir treten in eine Welt der Verrücktheit und Haltlosigkeit, in der die Komik zu schnell ihren Reiz, die Satyre ihre Kraft verliert.

Wie ganz anders in den Söhnen Pestalozzi's! Dieser Roman, während des Sommeraufenthaltes Gutzkow's in Bregenz 1869 geschrieben und 22 Jahre später als die Söhne Blasedow's erschienen, ist aus Einem Guß, die Tendenz läuft nicht neben der Geschichte her, die Reflexionen gehören immer ganz zur Sache, es sind keine unnützen, das Interesse am Fortschritt der Handlung schwächenden, bloß der Gelehrsamkeit dienenden Excurse, keine so künstlich verschlungenen und verwebten Fäden, daß man den Faden der Geschichte verliert: vielmehr ist Alles concret, klar, treu nach dem Leben, mitunter fast allzu photographisch-genau gezeichnet, die Charakteristik verräth überall die feste sichere Hand des Meisters und die Composition ist vortrefflich. Die höchst spannende, dramatisch lebendige Exposition führt geraden Wegs auf den Knotenpunkt der Verwickelung; dieselbe liegt vor dem Auge des Lesers ziemlich offen da und doch hat der Dichter es wohl verstanden, unser Interesse im angemessenen crescendo zu spannen, bis die Katastrophe hereinbricht.

Diese ist eine doppelte: das über die geschiedene Gräfin und ihren zweiten Mann und das über das Erziehungsinstitut ergehende Gericht; es ist die gerechte Nemesis, welche beide zu Falle bringt. In dieser parallelen Fortführung des auf zwei ganz verschiedene Gebiete zu

richtenden Interesses lag für die Composition eine nicht geringe Gefahr, den Roman in zwei nur nothdürftig an einander gereihete Hälften zerfallen zu lassen; aber der Verfasser hat sie mit glücklichem Tacte vermieden, indem er die Hauptpersönlichkeiten des einen mit den Hauptpersönlichkeiten des andern von vornherein in ein solches Verhältniß setzt, daß ihre Schicksale sich verketten mußten. Der Findling Theodor Waldner, der wider alle Berechnung und allen Willen seiner durch Leidenschaft verblendeten Mutter an's Tageslicht kam, ward der Zögling Nesselborn's, des Instituts-Directors, und seine Entwickelung nicht nur, auch sein Lebensgang stand mit dieser Erziehungsanstalt in engster Beziehung. Allerdings bleibt der Findling der Schwerpunkt, sein Schicksal die Grundlage und Spitze des ganzen Romans und insofern ist der Titel nicht ganz zutreffend.

Der Gang der Erzählung ist kurz folgender: Gräfin Jadwiga Wildenschwerdt, die ihrem Manne ein ungeheures Vermögen zugebracht hat, läßt sich von ihrem durchaus ehrenhaften und tüchtigen, obwohl etwas pedantischen Gemahl, der hochherzig genug gewesen, in dem Ehecontract auch für den Fall der Trennung der Frau die Hauptmasse des Vermögens zu sichern, bald nach der Verheirathung wieder scheiden, weil sie den schönen jungen Baron Otto von Fernau liebt. Das Kind, das sie unter dem Herzen trägt, wird heimlich geboren, soll durch Vermittelung eines verschmitzten Dieners, den die Gräfin vor dem Zuchthause gerettet hat, nach Amerika geführt werden. Dieser nimmt es aber in seine einsame Waldaufseher-Wohnung und verbirgt es in einer Felshöhle; er will ein Mittel in der Hand behalten, von der früheren Gräfin Wildenschwerdt, die nun den Baron von Fernau

geheirathet hat, nach Belieben Geld zu erpressen. Der zweideutige Waldaufseher wird, an einem Wilddiebstahl sich betheiligend, erschossen; sein früherer Kumpan, nun zum Förster avancirt, durchsucht die Wohnung des Gefallenen, findet die Höhle und in dieser einen Jüngling, bleich, kaum im Stande zu gehen, fast blödsinnig. Als derselbe an's Tageslicht gebracht wird, ist Prediger Lienhard Nesselborn, der eben einen Besuch bei seinem Vater, dem Lehrer des Dorfes, gemacht, gegenwärtig. Er hatte die Begeisterung für den edlen Reformator der Pädagogik, Heinr. Pestalozzi, so zu sagen mit der Muttermilch eingesogen, wäre auch viel lieber Lehrer als Geistlicher geworden, denn sein Herz neigte sich der Schule, nicht der Kirche zu. An dem Lebendigbegrabenen, nun aus dem Grabe Erstandenen wollte er sein Erziehungs-Ideal verwirklichen. „Vater," so rief er seinem ehrwürdigen alten Vater zu, „dieser Knabe ist mein! Das ist der Urmensch — die Tafel, die noch des Lebens verworrene Runenschrift nicht bekritzelt hat mit den Vorurtheilen von Jahrtausenden! Den werde ich zum Menschen machen, den werde ich erziehen!"

Die Regierung überließ ihm den Findling; Lienhard ward durch denselben eine berühmte pädagogische Größe. Er gab sein geistliches Amt auf und gründete in der Residenz eine Erziehungsanstalt für Knaben, wobei ihn die Baronin Fernau mit ansehnlichen Geldzuschüssen unterstützte. In seiner Schwärmerei für reine Humanitatsbildung war es ihm ganz recht, daß sein Institut von Kindern aller Stände, Fürsten und Freiherren, Kaufleuten und Industriellen — und aus allen Nationen, von Engländern und Deutschen, Franzosen und Rumänen besucht wurde!

Doch in der schnell zur Blüthe gelangten Anstalt kam bald der nagende Wurm zum Vorschein, Lienhard Nesselborn, der mit seinem Vornamen für das Pestalozzi'sche Ideal Geweihete, sollte bald inne werden, daß sein Familienname auch den brennenden Schmerz, mit welchem er fortan ohne Aufhören geplagt wurde, gleichfalls angedeutet hatte. Er wurde von seiner äußerlich gewandten, aber gemüthlosen, sehr eiteln und koketten Frau und seinen beiden leichtsinnigen Töchtern völlig unterjocht, konnte weder unter dem Lehrer-Personal, noch unter den Schülern die nöthige Ordnung und Zucht erhalten, weil ihm alle Charakterstärke und Festigkeit des Willens fehlte. Wie er seinen Zögling Theodor Waldner — so hatte man den im Walde Gefundenen genannt — falsch behandelt, weil geistig überfüttert hatte und er selbigen zur völligen Ausbildung und gleichmäßigen Entwickelung der Körper- und Seelenkräfte wieder auf das Land zum alten Vater Nesselborn schicken mußte, der in seiner einfacheren Bildung doch viel fester stand als der geist- und gefühlsreichere Sohn: so mußte er sich im entschiedenen Auftreten und pädagogischen Tact bald von seiner jungen Nichte, Gertrud Nesselborn, beschämen lassen, welche die Erziehung des Findlings vollendete und ihm, soweit das möglich, die fehlende Mutter ersetzte. Sie wurde in's Institut berufen, um Frau Nesselborn in der Wirthschaft beizustehen, nachdem die beiden Töchter schnell aus dem Hause entfernt werden mußten.

Diese beiden leichtsinnigen Mädchen hatten nämlich mit zwei Internen, den Söhnen eines rumänischen Fürsten, ein sehr intimes Liebesverhältniß angeknüpft; der Vater dieser „Prinzen", über den Scandal und die

Schulden derselben entrüstet, eilt herbei und will bei der Regierung Anzeige machen. Dießmal rettet der Hausarzt Doctor Staudtner, ein Universitätsfreund Nesselborn's, das Institut, indem er den Fürsten dadurch besänftigt, daß er demselben die beiden Mädchen zu freiester Verfügung stellt. Sie reisen mit dem jovialen Lebemann (der in seiner halb türkischen, halb französischen Bildung vortrefflich — wahrhaft drastisch — geschildert ist) als Gouvernanten für die Prinzeß Tochter in die Wallachei. Das Ungewitter ist vorübergegangen; bald aber zieht ein neues am Himmel auf. Schulrath Bögendorf will seinen neuen Schwiegersohn, der Arzt ist, an die Stelle des bisherigen Dr. Staudtner in's Institut bringen; er, der äußerlich so fromm und mild, intriguirt gegen seinen Freund Nesselborn auf die hinterlistigste Weise, überbringt diesem selber die Nachricht, daß Baron Fernau einen Theil der dargeliehenen Hypothek zurückverlange und macht den von allen Seiten bestürmten Nesselborn so mürbe, daß dieser sich Allem unterwirft, was der frömmelnde Schulrath verlangt, und auch dem Pestalozzi'schen Geiste immer ungetreuer wird. Gertrud mit ihrem opferwilligen guten Herzen hilft dem Onkel aus seiner Geldverlegenheit, indem sie ihm die nöthigen 5000 Thlr. aus ihrem eigenen Vermögen übergibt.

Baron Fernau, der seiner früher schönen, aber schnell alternden, von Gewissensbissen gefolterten Gemahlin, die ihrem geliebten Manne Alles nachsieht, bald überdrüssig geworden ist, ergibt sich einem liederlichen Leben, macht Schulden auf Schulden und bringt das so große Vermögen in bedenkliche Abnahme. Es folgen heftige Scenen zwischen den beiden Ehegatten; im höchsten Affect des Zornes droht Jadwiga, dem Grafen Wilden-

schwerdt, der von einer längeren Reise zurückkehrt, Alles entdecken und, um ihr Gewissen zu beruhigen, dem rechtmäßigen Erben, Theodor Waldner, das ganze Vermögen zuwenden zu wollen. Von nun an stellt der Baron dem Jüngling, dessen Geburt auch beim Publicum schon lange kein Geheimniß mehr ist, nach dem Leben. Zwei Bälle, die zur Feier des Professors- und Educationsraths-Titels, den der Director erlangt hat, sowie zu Ehren der schnell zurückgekehrten und nicht minder schnell abgeblüheten Töchter Nesselborn's im Institut gegeben werden, bieten den für diesen Zweck gedungenen Helfershelfern günstige Gelegenheit, unbemerkt in das Zimmer Waldner's zu dringen und Gift in dessen Trinkwasser zu thun. Zwar entgeht der unglückliche junge Mann dem Tode in Folge eines schnell angewandten Brechmittels, aber das Institut kommt immer mehr in Verruf und abermals kündigt Baron Fernau die noch übrige Hypothek. Theodor Waldner, kaum genesen, wird durch einen Brief aus dem Hause gelockt und von mehreren Messerstichen getroffen zu Boden gestreckt. Es ist Baron Fernau selber, der diesen Mordanschlag gefaßt und in Vermummung ausgeführt hat, weil er bei seinen großen Schulden Alles daran setzen muß, die Anerkennung des Findlings als Sohn des Grafen Wildenschwerdt zu hintertreiben. Jadwiga, obschon sie an diesem Verbrechen unschuldig ist, zögert nun nicht länger, ihrem ersten Gemahl offen und frei in einem Briefe zu bekennen, was sie verschuldet hat. Daß Fernau sie nie geliebt, hat sie leider zu spät erkannt. Vor der gerichtlichen Untersuchung fliehen beide, der Mann nach Amerika, die Frau in ein Hochthal der Schweiz, wo sie irrsinnig wird. Theodor Waldner wird als hochgeborner Graf überall gefeiert, selbst bei Hofe

vorgestellt und zieht mit seinem Vater auf dessen Schloß. Nun offenbart sich die Liebe, welche er schon lange genährt — zu der jüngsten Tochter des Präsidenten Fernau, des Bruders Otto's, die ihm seit ihrem ersten Zusammentreffen ihr Herz geschenkt hat. Beide werden ein glückliches Paar und Gertrud, die Vielumworbene, die ihre Liebe zu Theodor Waldner muthig niederkämpft, reicht ihre Hand dem alten, doch noch jugendfrischen Grafen Wildenschwerdt, der den Adel des Herzens und die Klarheit und Tüchtigkeit des Geistes dieser seltenen Jungfrau zu würdigen weiß.

Nesselborn's Institut, schon lange innerlich faul, löst sich auf; der Educationsrath, mit gelähmten Geistesschwingen und gebrochener Lebenskraft, wird, da er ganz dem herrschenden Systeme der Regierung huldigt, zum Seminardirector ernannt.

Man sieht schon aus dieser Skizze: der Roman greift wieder tief in die dunkeln Partien des modernen Lebens ein, es ist mehr Schatten als Licht darin. Zerrüttung im adligen Hause, Zerrüttung im bürgerlichen — eine Fülle von Bosheit, Schlechtigkeit, Gemeinheit, Trug, Hinterlist, Ueppigkeit, Schwelgerei, Heuchelei, Charakterlosigkeit eröffnet sich dem Blicke des Lesers. Aber das Laster wird nicht nach französischer Weise überfirnißt, das Zweideutige und Schlechte, das Hohle und Gemeine wird nicht beschönigt — es wird mit heiterer Ironie oder mit dem bitteren Ernst der Satyre dargestellt, ganz gegenständlich, wie es ist. An dem sie gesündigt haben, an dem werden sie auch gestraft und gehen zu Grunde; das Edle, Tüchtige und Wahre ist allein das Lebensfähige und behält den Sieg. Der Ausgang des Romans, die Doppelheirath des Vaters und Sohnes, ge-

währt einen milden, versöhnenden Abschluß, der mit seinem humoristischen Ingrediens als strahlender Lichtpunkt auf dem mit düsteren Farben gezeichneten Bilde um so wohlthuender wirkt. Daß Gutzkow die Geschichte Kaspar Hauser's, die an sich so viel Triviales und in ihrem Ausgange gar nichts Poetisches hat, mit dichterischer Freiheit behandelt, daß er der Entwickelungsgeschichte eines mit so starkem Idealismus beginnenden und mit so schwachem Geiste endigenden Pestalozzianers, dessen Unselbständigkeit so oft einen peinlichen Eindruck macht, nicht auch das in kläglicher Verkümmerung endende Leben des Zöglings gegenüberstellte, war durch ein wohlbegründetes ästhetisches Gesetz geboten. Wie der dramatische Dichter einen Geschichtsstoff dem Gesetz seiner Kunst unterwirft und der epische Dichter die Sage nach psychologischen und ethischen Gesichtspunkten behandelt, um uns ihren Gehalt poetisch zu erschließen: so hat es auch der Romandichter mit der ohnehin der Sage so nahestehenden Geschichte des geheimnißvollen Findlings gemacht. Seinem Talente bot sich das Dunkle, Verworrene und Verschlungene als ein willkommener Stoff dar für die nachspürende Vermuthung, für die scharfe psychologische Analyse, für die künstlerische Gestaltung. Das Werk ist nach allen Seiten hin wohl gelungen, das Verworrene klar auseinandergelegt, das Geheimnißvolle auf befriedigende Weise enthüllt, das Fragmentarische in natürlichen Zusammenhang gebracht ohne künstliche Hypothesen und gezwungene Synthesen. Psychologisch ist Alles wohl motivirt; nur in dem Attentat, das Otto v. Fernau selber auf Theodor Waldner verübt, lag in dem Charakter des Mannes und selbst in seiner Verzweiflung keine Prämisse. Auch möchten von physiologi-

scher Seite einige Bedenken zu erheben sein, wie es einem armen, gänzlich in seiner Entwickelung gehemmten jungen Menschen, der siebzehn Jahre in einer Höhle gekauert hat, schlecht genährt und mit Opium betäubt wurde, so schnell gelingen konnte, sich als ausgezeichneter Schlittschuhläufer und vortrefflicher Reiter zu produciren und in einem Erziehungsinstitut als Aufseher und Lehrer angestellt zu werden. Sogar das wiederholt genommene Gift und die Dolchstiche haben dieser jedenfalls unverwüstlichen Natur wenig geschadet.

Trotz aller Verkümmerung, Verrenkung, Verletzung seines Wesens fühlt und denkt, lebt und liebt er wie andere junge Männer, die etwas spät in die Welt getreten und in ihren Studien etwas zurückgeblieben sind; trotz allen Mißgriffen seines pädagogischen Vaters, trotz aller Demüthigung, die er im Institut erfahren hat, und aller Schulmeisterei, in die man ihn zwängte, zeigt er sich als vollkommener Cavalier und weiß sich schnell in den Stand des Grafensohnes zu finden. Er ist um seine Kindheit betrogen, kein Mutterauge hat auf ihm geruhet, keine Mutterliebe ihn erquickt, ein roher Mensch, ein Verbrecher ist der einzige Mensch gewesen, den er gesehen: er hat diesen als seinen Wohlthäter erkannt, verehrt, geliebt und bringt, aus seinem Grabe hervorgehend, ein Herz voll Liebe in die Menschenwelt. Das ist, obwohl einigermaßen verwunderlich, doch nicht unpsychologisch, denn es erinnert uns an den unverwüstlichen Keim des Guten in der Menschennatur. Dieselben Verhältnisse, welche das lebendig begrabene Kind in seiner Entwickelung hemmten, die seine Bildung zerrütteten, die bewahrten es auch vor der Verbildung. Es durfte den einzigen Menschen, der sich ihm nahete und

nur kurze Zeit täglich bei ihm verweilte, als seinen Wohlthäter verehren und mit seinen hölzernen Pferdchen spielen. Sein Gemüth blieb eine weiße unbeschriebene Tafel, auf welche ein guter und tüchtiger Erzieher dann unbeirrt von störenden Einflüssen Worte des Heils und des Lebens schreiben konnte.

Insofern hatte der Pfarrer Lienhard Nesselborn, der von heißem Drange, seine Erziehungsideale zu verwirklichen, Ergriffene, Recht, seinem begeisterungsvollen Entzücken Ausdruck zu geben, als er das seiner Höhle entführte Jünglings-Kind erblickte, das nur die Worte „Pferd" und „Mann" stammeln konnte! Aber indem er ihn als den Urmenschen betrachtete, an welchem das Ideal der Erziehung zu verwirklichen, der zum Muster der Menschheit zu erziehen sei, zeigte er bereits das Nebelhafte und Unklare seines pädagogischen Idealismus. Denn ein schlechteres Object, um die Erziehungsgrundsätze eines Meisters, gleichviel ob eines Plato oder Pestalozzi, zu erproben, konnte es doch wohl nicht geben, als solchen um seine Kindheit betrogenen, schon in den Lebenskeimen geknickten und geschwächten Jüngling! Eine Pädagogik, die auf keine Kindheit und Knabenzeit einwirken kann, verdient nicht mehr ihren Namen. Wenn J. J. Rousseau seinen Emil aus dem warmen Familienneste herausnahm, um ihn ganz unter den Einfluß seines Erziehers zu stellen, so war das eine Abstraction und Einseitigkeit, welche das ganze System schief stellte und unsicher machte; denn der Normalmensch ist der in seiner Familie Geborene und Erzogene. Aber dieser Rousseau'sche Emil war doch Kind, und zwar ein gesundes Kind. Und nun gar Pestalozzi! Er war es, der, den Rousseau'schen Irrthum überwindend, die Er-

ziehung auf ihre natürliche Grundlage stellte, indem er ihr die Familie sicherte und sie vor Allem dem warmen opferbereiten Mutterherzen übergab. Er selber ward den armen, aus dem elterlichen Hause getriebenen oder ihrer Eltern beraubten Kindern Vater und Mutter zugleich, und diese zerlumpten verkommenen Waisen waren dem Normalmenschen viel näher, als der Emil Rousseau's.

Nesselborn wollte ein Jünger Pestalozzi's sein und täuschte sich selber! Wohl konnte er auch in der Erziehung eines so verwahrlosten und abnormen Menschen, wie es der Findling war, Pestalozzi'schen Geist bewähren und Pestalozzi'sche Grundsätze zur Geltung bringen, wenn er nur selber ein rechtes Familienleben gehabt, wenn ihm nur eine pädagogisch tüchtige Ehefrau beigestanden hätte; wenn er nur nicht Lehrer und Gehilfen gehabt hätte, die, wenn auch in einzelnen Kenntnissen und Fertigkeiten hervorragend, doch zu wenig Erzieher waren; wenn er — was die Hauptsache war — nur in sich selber fest und klar gewesen wäre! So liegt schon in dem Titel des Romans die Satyre ausgesprochen; es fällt aber auch von der Charakteristik Nesselborn's, der zum Regieren unfähig, zuletzt ganz willenlos dem Intriguenspiel in und außer der Anstalt preisgegeben ist, der dem äußeren Glanz und Ruhm seiner Anstalt den inneren Gehalt und seine eigenen Grundsätze opfert, eine nicht zu verkennende Ironie auf den Meister Pestalozzi selber zurück, der ja auch schließlich sein eigenes Institut sich über den Kopf wachsen, der mehr gefühlvoll als willensstark das Scepter sich aus den Händen nehmen ließ, der von der pädagogischen und sittlichen Höhe eines Armenlehrers und Waisenvaters zum „Director" einer Anstalt herabstieg, einer Erziehungsanstalt, in welcher die „Methode"

nur äußerlich glänzte, die Humanitätsbildung zur leeren Allgemeinheit verflüchtigt wurde, in welcher sich vornehme Jugend aus aller Herren Länder umtrieb, und von der idealen Einfachheit, mit welcher der große Reformator der Pädagogik begann, nichts mehr zu spüren war.

Und der satyrische Stachel wird noch geschärft, daß in der Erziehungsanstalt, wo man echte Söhne Pestalozzi's zu finden erwartet, der einzige Pädagog, der Kopf und Herz auf dem rechten Flecke hat, der sich gleich gut auf das Dienen wie auf das Herrschen versteht, der allein die Bildung Theodor Waldner's zu vollenden und dem Director die für eine Erziehungsanstalt nicht passende Ehefrau zu ersetzen weiß — ein junges in einem Lehrerinnen-Seminar gebildetes Mädchen ist! Gertrud allein (der freundliche Leser wolle den Ausdruck entschuldigen) hat die *pädagogischen Hosen* an. Damit hat der Verfasser des Romans der heutigen Lehrergeneration kein sonderliches Compliment gemacht. Gewiß hat Gutzkow eine ganz bestimmte von ihm beobachtete Anstalt vor Augen gehabt, aber in der allgemeinen Fassung des Titels seines Romans liegt doch eine allgemeinere Beziehung. Wohl fehlt es dem von ihm so lebendig geschilderten Institute auch nicht ganz an tüchtigen Lehrern, aber sie treten alle vor der ausgezeichneten Gertrud zurück. Auf ihrem Bilde ruht von vornherein unser Blick mit Wohlgefallen, es ist mit einem gewissen Herzensantheil, einer gemüthlichen Wärme und einem wohlthuenden Humor gezeichnet. Prächtig naiv ist die Scene dargestellt, wie sie den Wildfang Nante mit einem Märchen in die Schule lockt und wie sie, selbst noch Kind, doch von einem mächtigen pädagogischen Drange getrieben, als Gehilfin ihres Großvaters in der Dorf-

schule naturalistische Methodik treibt. Sie wird dann später die Pestalozzi'sche Gertrud, welche dem zum Manne heranwachsenden Theodor Waldner viel mehr ist und gibt, als der pädagogische Vater Nesselborn. Wie sich mit der mütterlichen Sorgfalt der Erzieherin und Helferin die jungfräuliche Liebe vereint und sie mit hoher Entschlossenheit und feurigem Muthe beseelt, für den geliebten Jüngling Alles zu wagen; wie sie durch ihren Freimuth, ihre Willensstärke und Entschiedenheit, ihre Geistesbildung und Gefühlsfrische das Herz des alten Grafen gewinnt, schnell entschlossen ihre Liebe zum Grafensohn niederkämpft: das Alles ist in dem Roman mit ebenso viel Wärme als Wahrheit zu schöner Darstellung gebracht. Gertrud bringt den Lehrer-Stand, sie bringt das Volk zu Ehren, indem sie, das einfache Dorfkind, ohne über ihren Stand hinausgegangen zu sein, lediglich mit den in ihrer eigenen Natur gelegenen Mitteln sich an Herz und Sinn als eine Aristokratin bewährt, welche der Grafenkrone würdig ist.

2.

Hiermit sind wir auf den Punkt gelangt, auch an den speciellen pädagogischen Inhalt des Romans näher heranzutreten.

Wer Gutzkow's Schriften kennt, weiß von vornherein, daß dieser Dichter niemals reactionäre Tendenzen verfolgt, daß er aber auch da, wo er entschieden für den Fortschritt und die Bewegung im freiheitlichen Sinne kämpft, sich nie der Art in eine einzige Richtung wirft, daß er das ganze Pathos seines Gemüthes in sie hineinlegt und zum hitzigen Parteimann wird, der die Berechtigung anderer Standpunkte nicht mehr anzuerkennen

Willens oder außer Stande ist. Dazu ist er ein zu vielseitiger Denker, dessen Abstractions- und Reflexionskraft immer dem Gefühl wie der Phantasie das Gegengewicht hält.

Gutzkow's Polemik richtet sich gegen den beengenden Geist der preußischen Regulative — von ihm „Modulative" genannt, gegen die officielle Frömmigkeit, welche zur Heuchelei, zum Kastengeist, zur Geistesträgheit, zum Knechtsinne führt. Zu dem Bilde des theologisch-geschulten, glatten, schönthuenden Leisetritt, des Regierungs-Schulrathes Bögendorf, fehlen leider nicht die entsprechenden Persönlichkeiten, die, gleich den Hoftheologen, ihre Rolle als Hofpädagogen vortrefflich zu spielen wissen, auch wenn sie nicht bei Hofe erscheinen. Gutzkow stellt kurz und treffend die pädagogische Idealität in Pestalozzi's Wirken und im Geiste seiner Lehre den neuzeitlichen Verordnungen und Einrichtungen der Staatspädagogik gegenüber, ist aber weit entfernt, den edeln Pestalozzi zu einem unfehlbaren Papste zu machen, der nicht irren konnte. „O geirrt hast du wahrlich in Vielem, aber geirrt wie der Wanderer, der im Verfehlen des Zieles nur immer Schöneres, Unerwarteteres findet!" so läßt er am Schluß des Romans den jungen Seminarlehrer Bechtold schreiben: „Menschen vor Allem, Gottesbilder hast du erziehen wollen! O daß in den „Bürgern", in den „Wehrpflichtigen", in den „Arbeitern", die wir jetzt erziehen müssen, der Mensch nicht begraben werde, sondern durchleuchte durch den Beruf, den Beruf verkläre!" Das ist ein schönes, ein maßvolles Wort, dem Jeder zustimmen muß, der es mit der Pädagogik ernst meint.

Und nicht minder wahr und treffend spricht zu Anfang des Romans der vom pädagogischen Ideal noch

warm erglühende junge Doctor und Nachmittagsprediger Nesselborn im Sinne Pestalozzi's von der Pädagogik: „Es ist doch die höchste Wissenschaft und berechtigtste Kunst, die Kindesseele aus der Hand der Natur entgegenzunehmen und sie auf Stufen, die immer höher und höher steigen, dem Ideal aller Erziehung entgegenzuführen, dem reinen, unverkünstelten, gottähnlichen Menschenthum." Treffender könnte kaum in einem Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts Ziel und Zweck der Pädagogik definirt werden.

Selbstverständlich tritt Gutzkow auch für die Selbständigkeit der Schule in die Schranken, insofern diese keine bloße Magd der Kirche sein und der Geistliche nicht als solcher, sondern nur der Sachverständige, der Schulmann, über sie die Aufsicht führen soll und der Geistliche, insofern er dieses ist. Doch wird auch hier der Gegenstand von verschiedenen Seiten in's Auge gefaßt und sehr gründlich in einem Gespräche erörtert, das der Graf Wildenschwerdt mit seinen Tischgästen, den Aerzten Staudtner, Vater und Sohn, dem Wirthschaftsdirector ꝛc. und dem Prediger Nesselborn führt. In dem Munde des Grafen, den uns der Dichter als einen durchaus rechtschaffenen, wohlmeinenden, denkenden Aristokraten schildert, haben die Einwürfe gegen Nesselborn, der mit Begeisterung den Volksschullehrer so hoch wie möglich zu stellen sucht, immerhin einiges Gewicht.

Die ganze Schulfrage, bemerkte der Graf, würde heillos übertrieben, die Lehrer wären Nichtsnutze, angesteckt von dem Dünkel und der Genußsucht unserer Epoche. Er war mit dem Schulmeister seines Dorfs nicht zufrieden und sagte, daß auch der Pfarrer seinen Rügen zugestimmt habe.

„Ja, das sind die rechten —!“ wallte der junge Nesselborn auf, der doch selbst ein Geistlicher war. „Zwischen Schule und Kirche herrscht eine alte Feindschaft; sie wird immer noch größer werden. Schule und Pfarre thun vorläufig am besten, sich einander mit dem Rücken anzusehen.“ Und weiterhin äußert er sich:

„Lehren, das muß zugleich Erziehen heißen, Wissen, das muß zugleich Können werden. Der Elementarunterricht muß die Keime einer weiteren Entwickelung mit sich bringen und die individuelle Menschenbildung muß Hand in Hand gehen mit dem Belasten des Gedächtnisses, dem Ueben und Stählen der geistigen Fähigkeiten. Wahrlich, unser großer Meister Pestalozzi hat zwar von seiner Methode gesagt, sie ließe sich wie ein Mechanismus, wie ein förmlicher Rechenknecht, ein Küchenrecept selbst von einem Stümper anwenden. Doch hat er damit nur den Folgen des traurigen Zufalls, daß mehr Lehrer nöthig sind, als geboren werden, vorbeugen wollen. Wie dem sei, auch dieser Mechanismus ist nicht leicht, er will gekannt, angewendet, nach den Umständen gemodelt sein. Das sind Alles Gebiete, durch welche wir Theologen, die wir viel vom metrischen Aufbau eines Sophokleischen Chors und von den verschiedenen Lesarten an einer verfänglichen Stelle des Römerbriefes wissen, wie in finsterer Nacht umhertappen.“

Nun, so geheimnißvolle und schwer zu fassende Dinge sind Lesen, Schreiben und Rechnen, die Elemente der Geschichte und Erdbeschreibung sammt der ganzen Elementarmethode denn doch nicht, und nicht wenige Geistliche sind Hauslehrer gewesen und haben sich auch in der Schule versucht. Indem sie Religionsunterricht

ertheilen, üben sie sich auch in der Methodik. Aber besser wäre es — sie würden dadurch der Schule viel näher gerückt — wenn die Candidaten der Theologie einige Jahre Volksschullehrer würden, wie es in Siebenbürgen der Fall. Dort ist jeder Candidat verpflichtet, zuerst eine Reihe von Jahren als Lehrer an einer Volks- oder Lateinschule zu wirken. Wenn ein in's Amt tretender Geistlicher nicht noch etwas mehr verstünde, als was der gute Nesselborn im Obigen ihm vindicirt, so müßte er auch auf den Religionsunterricht gänzlich verzichten. Es ist aber nicht zu leugnen, daß der Elementarunterricht gelernt werden muß und nur durch die Praxis in der Elementarschule erlernt werden kann; daß für die pädagogische Bildung der Geistlichen auf der Universität immer noch zu wenig geschieht und die aufrichtige, von allen Standesvorurtheilen freie, von allem Herrschenwollen gereinigte Liebe der Geistlichen zur Schule nicht überall zu finden ist. Wie die Sachen jetzt stehen, so möchte eine Trennung der Schule von der Kirche unvermeidlich sein und erst dann wieder ein rückhaltloses inniges Zusammengehen und Zusammenwirken beider erfolgen, wenn die Kirche aus ihrer falschen Stellung, die sie gegenwärtig sowohl zum Staate wie zur Gemeinde, zur Wissenschaft wie zur Gesellschaft überhaupt einnimmt, herausgetreten ist.

Mögen es immerhin die zeitweiligen (und darum vorübergehenden) Zeitverhältnisse erklärlich machen, daß Schule und Kirche sich vielfach nicht bloß fremd, sondern sogar feindlich geworden sind: so liegt es dennoch im Interesse beider, das innere Band, das sie verknüpft, nicht zu zerreißen. Es liegt weder in ihrem Begriff, noch in ihrem Zweck, daß sie sich wie Hund und Katze

verhalten müßten. Vielmehr hängen beide nach ihrer idealen Seite auf das innigste zusammen, denn beide sind Erziehungsanstalten, die sich auf Kräfte und Anlagen eines und desselben Menschenwesens richten. Die christliche Pädagogik widerstreitet nicht einem erziehenden Unterricht, sie fordert ihn. Weder kann das praktische Christenthum der Pädagogik entrathen, noch die in christlicher Cultur wurzelnde und aus ihr hervorgegangene Pädagogik der Theologie, denn ohne den Gottesbegriff läßt sich weder die Idee der Menschenbildung entwickeln, noch der Endzweck der Pädagogik feststellen. Wenn radicale Wortführer unter den Lehrern so ohne Weiteres decretiren: ein Theologe sei von Haus aus für die Pädagogik verdorben (als ob ein Niemeyer und Schwarz, ein Dinter und Harnisch keine Theologen gewesen wären) und die Geistlichen brauchten sich fortan gar nicht mehr um Pädagogik und Schule zu kümmern, und ferner: die Theologie sei mit der Pädagogik unvereinbar und ein Ausgleich zwischen beiden unmöglich: so richten sich solche Maßlosigkeiten selber und fallen auf ihre Urheber zurück.

Uebrigens bekommen in dem oben angezogenen Gespräche die Volksschullehrer auch ihr Theil ab. Der Graf, dem alle in's Blaue hineinfahrende Abstraction zuwider, dem die allgemeine Menschenbildung nur dann von Werth ist, wenn sie auf den Stand, das Bedürfniß und reale Lebensverhältniß eingeht, tritt auch den Uebertreibungen gegenüber, die sich an das Wort „Volksbildung" heften und an die „Volksschullehrer" als „Volksbildner" Forderungen stellen, die sie gar nicht befriedigen können. In höchst sarkastischer Weise sagt er: „Aus einer einzelnen einseitigen Fertigkeit, die sich ein solcher

Mensch im Seminar angeeignet hat, der Eine im Rechnen, der Andere im Geigenspielen, der Dritte im unerschrockenen lauten Alleinreden, nehmen sie eine Veranlassung zu maßlosem Dünkel her. Ist nicht jetzt auch schon der Schulmeister auf dem Lande der eigentliche Tribun und Aufwiegler?"

Mit diesem Volkstribunenthum hat es nun wohl keine Noth, denn man hat den Schulmeistern den Brodkorb hoch genug gehängt. Daß sich auch die Geistlichen auf das Volkstribunenthum verstehen, kann man in Tyrol und Vorarlberg sehen; da fehlt es nicht an Agitatoren, die auf der Kanzel und im Beichtstuhl, auch mitunter im Wirthshaus und in der Gemeindeversammlung das Volk zu bearbeiten verstehen: — es sind die „geweiheten" Priester. Gewiß fehlt es auch nicht an Dünkel und Selbstüberhebung unter den Lehrern und es kann gar nicht schaden, wenn sie auf ihre Schranken hingewiesen werden, um sie desto eifriger durch unausgesetztes Streben nach Vertiefung würdig zu erfüllen. Die halbe, einseitige, in Dressur ausartende Bildung, zu der namentlich viele preußische Seminare zurückgegriffen haben, ist auch nicht dazu angethan, die jungen Leute in sich klar, fest und sicher zu machen. So sinken sie mitunter auch auf den Standpunkt zurück, den Jeremias Gotthelf in seinem Lehrer-Romane schildert. Ueber diesen erhalten wir folgenden Excurs: „Pfarrer Peterenz brachte neuere Dichter als Verherrlicher des Schulmeisterstandes in Vergleichung und rühmte Jerem. Gotthelf, der so recht den Kern und die echte Natur im Leben des Volkserziehers getroffen hätte. — Damit kam er bei Lienhard Nesselborn nicht gut an. Sein lockiges, jetzt theilweise ergrautes Haupt in den Nacken werfend, sprach er mit blitzenden Augen:

„O nein, nein, nein! Dieser Schulmeister Käser des Jeremias Gotthelf ist ein jämmerlicher Wicht, ein Stümper von Anbeginn bis zu Ende! Nicht verkenne ich die homerische Kunst der Schilderung im Vortrag des Erzählers, nicht die Kunst, der Natur ihre geheimsten Details mit überraschender, oft unser heiterstes Behagen weckender Darstellung abzulauschen. Aber ist dieser Käser die würdige Auffassung des Lehramts? Zeigt nicht der schweizerische dünkelhafte Theolog, der statt Bitzius Bissius hätte heißen sollen, wie ihm die große Frage der Volkserziehung und Bildung eine durchaus überflüssige scheint —? Er verspottet sie, er gibt sie dem Naserümpfen der Herren Kirchen- und Oberschulräthe preis! Wie dieser Dichter in Allem nur mit dem Rückschritt gegangen ist, wie er die Berufung des Volks zur Mitberathung der gemeinschaftlichen Angelegenheiten des Vaterlandes fortwährend zum Gegenstand des Spottes machte und auch im Kirchlichen und Christlichen nur Das pries, was Gott den Herrn zum Zuchtmeister, sein heilig Evangelium zur Zuchtruthe stempeln sollte: so hat er auch die große pädagogische Frage des Jahrhunderts nur als eine armselige, mit Lumpen bedeckte Bettlerin hingestellt. Er will die Schulmeisterwelt der Schweiz vor Pestalozzi schildern und gibt doch nirgends ihrem dann folgenden Retter und Erlöser die Ehre! Er macht die wohlmeinenden Behörden lächerlich, die in seinem blödsinnigen, wie ein Kalb so dummen, dabei diebischen, verlogenen Käser die Funken der Erleuchtung wecken wollen. Kann uns Liebesgetändel oder eine poetische Genremalerei dafür schadlos halten, daß ein durch und durch zum Lehramt unberufener, ehemaliger

Webergesell in der Erzählung seiner Schulmeister-Leiden und Freuden nur den Lehrerstand im Ganzen gerade so verspottet, wie ihn die Pastoren, unsere Herren Collegen, verspottet haben wollen —? Wie sich dann aber alles Unlautere durch sich selbst bestraft, so auch hier. Dieses Kalb, dieser Käser, ein Simplicissimus der Schule, trägt seine eigene Geschichte vor und thut es in einem Styl, mit Betrachtungen, Abschweifungen auf Andere, die doch nur das Ergebniß der größten geistigen Durchbildung sein können! Woher ist nun diesem Menschen, muß der Leser auf jeder Seite, bei jeder aus irgend einer Predigt des Pfarrers Bissius herübergenommenen, rhetorisch aufgeputzten und im Schweizerstyl aufgedonnerten Stelle fragen, woher ist diesem Webergesellen all' dergleichen gekommen? Wo wird denn der Bruch des Erzählers mit sich selbst, die Erkenntniß, die Erleuchtung, das gründlichere Vonvornanfangen eines solchen Esels geschildert? Immer denkt man, nun geht er nach Burgdorf oder noch früher nach Stanz und läßt sich taufen bei dem Mann Gottes, Pestalozzi, der die Kinder aus der Gewalt solcher Mondkälber des Schulamts zu befreien gesendet worden ist, und es bildet sich der Geist, der also über sich selbst schreiben, sich selbst recensiren und selbst abkanzeln kann. Aber nein, das Ganze bleibt ein ungelöstes Räthsel. Gelöst bleibt nur der Haß des Buchstabengläubigen, des Zuchtruthen-Theologen auf die Schule im Allgemeinen, die er sogar um das Wort „Meister" bemäkelt. Das „Meistern" soll wahrscheinlich allein der Kanzel gehören."

Ich habe mich nicht enthalten können, diese für einen Roman fast zu lange, im Einzelnen übertriebene,

im Ganzen aber schlagende Kritik, die zu den originellsten Auslassungen gehört, welche über das bekannte und berühmte Werk des schweizerischen Landpfarrers veröffentlicht wurden, vollständig hier mitzutheilen.

Ueber den „Humor in der Schule", heißt es u. A.: „Er (Nesselborn) wollte den Geist des Pestalozzismus gewinnen durch die unleugbare Wahrheit, daß die Kunst, unter Thränen zu lächeln, eine Kunst, die nur aus dem tiefsten Herzen, aus dessen ewigem Reichthum bei aller Armuth und Entbehrung, fließen kann, Niemanden mehr zu Gebote stehen müßte, als dem Lehrerstande." Aber er wollte den Humor in der Schule bekämpfen und äußerte sich dann: „Der Humor ist das Fließende und der Unterricht ist das Feste. Der Humor läßt überall Lücken und die Lehre muß geschlossen sein. Der Humor des Lehrers entkräftet sein strafendes Wort. Er nimmt dem Unterricht die Weihe einer Religion, eine überzeugende Kraft. Er nimmt jedem systematischen Aufbau das Gepräge stricter Nothwendigkeit. Der Humorist als Lehrer läßt annehmen, daß von dem, was er behauptet, sich auch immer das Gegentheil beweisen ließe. Bei einem Lehrer, der Neigung zum Lachen verräth, werden die Schüler nicht ruhen, bis sie ihm die ernste Außenseite seines Antlitzes so lange gekitzelt haben, bis sich diese in die Falten verzieht, die ihnen die lieberen sind. Das Lachen dann des Lehrers ist die gefahrvollste Klippe jeder Unterrichtsstunde. Denn die Schüler sind geborne Revolutionärs. Ihre Tendenz ist destructiv" 2c. 2c. Gewiß, es läßt sich jedes Ding von zwei Seiten betrachten und der Humor eines Lehrers, zur Unzeit angewandt, oder nicht unter das höhere Gesetz des erzieherischen und unterrichtlichen Ernstes gestellt, kann sehr bedenklich wer-

den und verderblich wirken. Welcher einsichtige Pädagog und besonnene Lehrer möchte darin nicht mit dem Verfasser des vorliegenden Romans übereinstimmen! Aber der Mißbrauch hebt den Gebrauch nicht auf. Indem ich an die Spitze des Aufsatzes, dessen K. Gutzkow in der angezogenen Stelle seines Romans Erwähnung zu thun so freundlich war, die Forderung stellte, ein Lehrer müsse guten Humor haben, sonst gelinge ihm sein Werk nur halb, wollte ich damit keineswegs sagen, der Lehrer müsse humoristisch unterrichten. Indem ich den Humor als ein Gegengewicht gegen das steife, pedantische, unlustige, trockene Wesen, dem das Schulmeisterthum nur zu leicht anheimfällt, hervorhob, wollte ich nichts anderes fordern, als was man von jedem guten Lehrer verlangen darf und fordern muß, nämlich: daß er der allzeit beweglichen, nach frischem Wechsel des Eindrucks verlangenden, durch Heiterkeit des Lehrers zu den größten Anstrengungen zu gewinnenden Kindesnatur Rechnung trage. Das kann geschehen bei aller Strenge und Folgerichtigkeit des Unterrichts; die wahre Heiterkeit schließt den Ernst nicht aus, im Gegentheil sie ruht auf ihm. Und dem Humor ist der Ernst keineswegs fremd; im Gegentheil: er bildet die wesentliche Grundlage. Ich erinnere mich noch immer lebhaft aus meiner Schülerzeit, daß einer der Lehrer des vaterstädtischen Lyceums, der Klassenlehrer von Tertia, mit uns zuweilen recht herzhaft lachte. Wir merkten schon an seinen Mundwinkeln den Kampf zwischen Ernst und Heiterkeit, und wenn dann bei uns früher die Explosion erfolgte, so konnte der nicht minder vom Lachtrieb Ergriffene auch nicht länger widerstehen. Einige Minuten gingen da wohl verloren, aber sie wurden von beiden Seiten wie-

der eingebracht. Wir lernten gern und viel bei dem tüchtigen Manne, und wenn er mit vollem Ernst fortfuhr, dann fiel es auch dem Leichtsinnigsten nicht ein, der Unaufmerksamkeit sich hinzugeben; denn dieser Lehrer war sehr streng, er ließ durchaus nichts Unstatthaftes durchgehen und die Trägen, Flatterhaften oder Widerspenstigen fuhren bei ihm schlecht, während ein anderer Lehrer, der immer ängstlich auf der Lauer war, ob auch sein Ansehen nicht irgendwo und wie einen Abbruch leide, über jeden vermeintlichen Mangel des ihm schuldigen Respects in Affect gerieth, der vor nichts sich mehr fürchtete, als aus dem vorgeschriebenen Gleise zu kommen, in seiner pedantisch angestrebten ernsten Gleichmäßigkeit des Unterrichts am häufigsten durch den jugendlichen Muthwillen und selbst die jugendliche Ungezogenheit gestört wurde. Wie es einem Vater oder Erzieher durchaus nicht in seinem Ansehen schadet, wenn er mit seinen Kindern und Zöglingen hier und da wie ein Kamerad verkehrt, sich mit voller Jugendlust unter ihre Spiele mischt und das horazische desipere in loco praktisch bewährt: so thut es auch der Autorität des Lehrers keinen Abbruch, wenn er den gemessenen Gang des Unterrichts hier und da einmal unterbricht und seinen Schülern zu Gemüthe führt, daß weder sie noch er Sklaven des Schulgesetzes seien und die innere Freiheit unter der äußeren Regel keineswegs leide. Ein Spaßvogel, Witzbold oder Possenreißer soll der Lehrer nie und nimmer werden; er soll selbst, wenn er viel Witz hat, das Witzeln vermeiden und seinen Schülern die Spitze dieser Waffe nicht fühlen lassen. Aber das ist auch beim Humor nicht zu fürchten, denn dieser entspringt aus dem Gemüth, während der Witz im Verstande wurzelt;

der Humor hat Nachsicht mit den menschlichen Schwächen, der Witz geißelt sie, der Humor ist eine ideale Weltanschauung, deren verklärendes Licht auch auf das Kleine und Geringe fällt, der Witz eine realistische, welche recht eigentlich darauf ausgeht, die Mängel hervorzuheben und selbst das Große zu Falle zu bringen. Dem Humoristen bleiben die Kleinlichkeiten, Fehler und Schwächen des Lebens keineswegs unbekannt, aber er sucht das Negative mit dem Positiven zu versöhnen, er hält in dem Endlichen ein Unendliches fest und läßt sich die Wärme des Herzens, den heiteren Muth des Glaubens und Vertrauens nicht rauben, während der bloß Witzige nur zu verneinen weiß, satyrisch, ironisch, zersetzend, ablehnend verfährt.

Selbstverständlich will die Forderung, der Lehrer solle sich den guten Humor in allen Lebenslagen bewahren und die in ihm vorhandene humoristische Ader nicht vertrocknen lassen, nicht besagen, jeder Lehrer solle Humorist sein — so wenig, als man an den Lehrer die Forderung stellen kann, er solle witzig sein. Mir kam es in jenem Aufsatze darauf an, mit Bezugnahme auf Jean Paul's Idylle „Maria Wuz in Auenthal" zu zeigen, daß, obwohl ein solches selbstzufriedenes heiter beschränktes stillvergnügtes Lehrerleben, wie es dort geschildert wird, heutzutage nicht mehr möglich ist, doch die Quellen guten Humors für den Lehrer nicht verstopft, und wo sie verschüttet sind, durch geistige Bildung und ideales Streben wieder zu öffnen seien. Für den guten Humor des Lehrers kämpfen, heißt für seine Gesammtbildung und Entwickelung, aus welcher allein die innere Freiheit erblüht, in die Schranken treten. Der bloß dressirte, geistig unfreie Lehrer wird keinen Humor ent-

wickeln; für die pädagogischen Handwerker habe ich aber auch nicht geschrieben, diesen vielmehr den Rath gegeben, von der geraden Schnur ihrer Arbeit nicht abzuweichen.

Uebrigens hat auch der Verfasser des Romans diesen Punkt nicht einseitig auffassen und erörtern wollen; nachdem er den Schulernst, den die Regulative vorschreiben, recht hervorgehoben — heißt es von Nesselborn —: Nun, als er diese Stellen wieder anblickte, schämte er sich ihrer.

Auch über die Angeberei in Schulen werden treffende Bemerkungen gemacht, die gleich in die Mitte der Sache führen.

Nesselborn's Gattin hatte von jeher gegen diese Angeberei geeifert. Sie hatte das „Petzen" in solchem Grade in Mißcredit gebracht, daß sie sogar das, was man „petzte" oder „anbrachte", niemals als gehört betrachtete und sogar lieber den Angeber strafte, als den Angegebenen. Nach Nesselborn's entgegengesetzter Ansicht war ihm das Verdächtigen des Angebens geradezu etwas Himmelschreiendes. Außer sich konnte er gerathen, wenn man diesen Trieb der Kinder störte. Denn was wäre denn das Angeben, erklärte er, anders, als der Drang der Kinder, Wahrheit und Gerechtigkeit siegen zu lassen —? Wäre es irgendwo etwa nur Schadenfreude, nur Bosheit, da würde ein Lehrer von nur einigermaßen sachkundigem Blick den schlechten Ursprung der Denunciation bald erkennen. Aber dem tieferen Blick wäre diese Neigung des Kindes zu denunciren oder anzubringen nur die Folge jenes Druckes, den die sittliche Weltordnung, wenn sie gestört würde, auf das Gemüth des Kindes ausübte. Kindern ihre Angebereien zurückzugeben, hieße sie irre machen am sittlichen Gesetz.

Das ist ein sehr treffendes und wahres Wort, doch ist auch hier die Wahrheit auf beiden Seiten, denn es kann Fälle geben, wo der Erzieher und Lehrer der so leicht einreißenden Sucht der Angeberei entschieden entgegenzutreten hat. Es kommt doch recht oft vor, daß Neid, Schadenfreude, die Absicht, bei dem Lehrer sich in Gunst zu setzen, zum Angeben treiben; da muß dann der scharfe pädagogische Blick die Motive wohl zu unterscheiden wissen und resp. ihre Verwerflichkeit auch dem Angeber bemerklich machen; aber die Gerechtigkeit, welche Bestrafung des Schuldigen verlangt, muß gewissenhaft geübt werden und es hieße, das Gewissen der Zöglinge einschläfern oder verwirren, wenn der Erzieher das Angeben ohne Weiteres abweisen würde.

Auf ungezwungenste Weise weiß Gutzkow den Leser auch für Unterrichtsfragen zu interessiren und in das Einzelne der Methodik treffende Blicke zu thun. So wird in einer humoristischen Scene, in welcher ein Vater dem Lehrer zu Leibe geht wegen der sonderbaren Wahl von Themen zu schriftlichen Aufsätzen, das Verkehrte vortrefflich an's Licht gezogen und mit beißendem Spott gegeißelt. Es fehlt der Raum, um das ergötzliche Gespräch über die Geschichte einer Studentenmütze hier mitzutheilen. Ein anderer Auftritt erinnert an die ganz neuerdings wieder zur Sprache gebrachte Objectivität des Geschichtsunterrichts in der Schule, selbst in der Elementarschule. Wie das Schlagwort: „Humanität" so Manchen bis zur leersten Abstraction, die allen festen pädagogischen Grund und Boden verlor, geführt hat: so hat auch die Forderung der Confessionslosigkeit des Schulunterrichts, namentlich in der Religion, manche Lehrerköpfe dermaßen verwirrt

und schwindelnd gemacht, daß sie mit scheinbar imponirender, in Wirklichkeit aber lächerlicher, weil verkehrter Consequenz auch für den Geschichtsunterricht in der Volksschule den siebenjährigen Krieg so vorgetragen wissen wollen, daß man beileibe keinen preußischen Lehrer, die Reformationsgeschichte so, daß man ja keinen Protestanten in dem Geschichtslehrer wittern kann. Nur diplomatisch genau, Alles fein abgemessen, rein thatsächlich, unparteiisch und kühl abwägend erzählt, denn nur das historische Factum zu überliefern sei ja der Zweck des Geschichtsunterrichts! Diese „Methodiker" haben keine Ahnung davon, daß auch die Kunst des Geschichtsschreibers ebenso, wie die Kunst des Dichters im Gemüth wurzelt, daß auch hier nur das Herz, die lebendige Theilnahme und warme Sympathie beredt macht und das Lehrerwort wieder in's Herz des Schülers dringen läßt, daß jede Geschichtsschreibung und jeder Geschichtsunterricht einen bestimmten Standpunkt der Auffassung, ein bestimmtes Urtheil über den vorzutragenden Gegenstand und noch mehr eine bestimmte Gesinnung zur Voraussetzung hat. Daß die historischen Thatsachen nicht anders erzählt werden können und sollen, als sie geschehen sind, daß keine Fälschung, Vertuschung, Verschiebung der Begebenheiten Statt finden dürfe, darüber sind wohl alle vernünftigen Pädagogen, katholische wie protestantische, einig. Aber ich möchte doch den katholischen Lehrer, wofern er noch wirklich im katholischen Glauben steht, sehen, der die Geschichte Luthers ganz ebenso vorträgt, wie ein protestantischer Lehrer! Beide erzählen dieselben Facta und beide erzählen sie doch anders. Duo si faciunt idem, non est idem! Nun die betreffende Gutzkow'sche Stelle:

Die Lehrer des Instituts gerathen in Streit über einen Vortrag aus der Reformationsgeschichte, den ein Lehrer mit Rücksicht darauf gehalten, daß in der Klasse auch katholische Schüler waren. Des Directors Meinung war es auch, es müsse wegen ein paar Katholiken einer Zahl von 25 protestantischen und 2 jüdischen Schülern gegenüber die Reformationsgeschichte mit einer Kühle dargestellt werden, als ob sich Luther nur ein einziges unbestreitbares Verdienst erworben hätte, nämlich das um die deutsche Sprache. Darauf antwortet der muthige und scharfe Dr. Hellwig:

„Hier gilt es schwarz oder weiß! Wenn man erst anfängt, den Schülern die Reformation ohne Begeisterung vorzutragen, dann ist reiner Seelenmord vollzogen!"

Der Director entgegnet, er habe befohlen, daß man das Gefühl der kirchlich anders gestellten Zöglinge im Geschichtsunterricht zu schonen habe. Darauf gibt ihm Hellwig die Antwort:

„So dispensiren Sie doch lieber die Katholiken ganz vom Geschichtsunterricht oder wenigstens vom Anhören des Vortrags, so lange dieser bei Luthern verweilt! Sonst erlebt man, daß um einiger Israeliten willen, die Ihre Klassen besuchen, sogar die Erscheinung Christi im Vortrage herabgedrückt wird!"

Von dieser in Schwäche und Muthlosigkeit begründeten Nachsicht, die lieber Manches verschweigt oder mit Glacé-Handschuhen anfaßt, um nur der anderen Partei kein Aergerniß zu geben, sowie von der Gleichgiltigkeit des Standpunktes, die es auch zur „gegenständlichen Auffassung" bringt, welche jedoch des ethischen Werthes ermangelt, ist aber allerdings jene Objectivität zu unter-

scheiden, welche, die beschränkten und einseitigen, confessionellen und politischen Parteistandpunkte überwindend, die Geschichte frei von aller parteiischen Färbung vorgetragen wissen will. Nach dieser Objectivität soll nicht bloß der Geschichtschreiber, sondern auch der Geschichtlehrer streben. Muß doch auch der Gegensatz von Protestantismus und Katholicismus bei fortschreitender Bildung überwunden werden! Daß wir jetzt noch ein so buntes Vielerlei von confessionellen Geschichtswerken und Lehrbüchern haben, ist doch keineswegs ein Vorzug oder eine Vollkommenheit, sondern ein Mangel. Allein wir dürfen nicht vergessen, daß jene höhere Einheit immer erst aus den sich bekämpfenden Gegensätzen hervorwachsen, als eine reife Frucht der Bildung erst dem gereiften Geiste in den Schoß fallen kann und daß ein Geschichtsvortrag à la Ranke nicht in die Elementarschule paßt.

Ich breche hier ab und verweise meine Leser auf die Lectüre des ebenso anregenden wie gehaltvollen Gutzkow'schen Romans selber, der, obwohl in höherem Alter geschrieben, doch zu dem Frischesten und Besten gehört, was uns die fleißige Feder des hochbegabten Schriftstellers geboten hat. Auch der kleine Umfang des Werkes ist zu loben; die Dreizahl der Bände ist und bleibt für den Roman die glückliche Zahl, denn sie wirkt günstig auf seine Form, auf die Klarheit, Durchsichtigkeit und Geschlossenheit seiner Composition zurück.

6.

Ueber Lehrerinnen und Lehrerinnen-Seminare.

Nichts bezeichnet das Unfertige, zur Entwickelung Drängende, aber nicht zur festen Gestaltung und zum sicheren Abschluß Gekommene unseres ganzen gegenwärtigen Culturlebens mehr, als die Unzahl von „Fragen" auf allen Gebieten desselben. Es ist nicht weniger als Alles in Frage gestellt und der euphemistische Ausdruck „Frage" ist so recht für unsere Zeitverhältnisse erfunden worden. Wir haben nicht nur eine orientalische, spanische, italienische, deutsche, österreichische Frage, sondern jede einzelne derselben ist wieder ein ganzes Nest von „Fragen" und die Herrscher selber sind zu Fragezeichen geworden. Die sociale Frage gliedert sich wieder in eine Menge socialer und socialistischer Fragen; die kirchliche und pädagogische desgleichen. Zu den Schulgesetz-, Schulorganisations-, Lehrerbildungs-, Lehrerbesoldungs-, Schulaufsichtsfragen, zu den Fragen über das Verhältniß der Kirche zum Staate, der Schule zur Kirche, zum Staate, zur Gemeinde ꝛc. ꝛc. ist nun auch die Lehrerinnen-Frage gekommen, nämlich die Frage, ob und inwieweit das weibliche Geschlecht fähig sei, Lehrstellen an öffentlichen Schulen zu übernehmen und ob die bis-

herigen Leistungen desselben, namentlich auf Grund vorhergegangener Seminarbildung, zu weiterem Fortschritt auf der betretenen Bahn berechtigen.

Ich glaube, um es kurz gleich vorweg zu sagen, daß diese Frage noch keineswegs definitiv beantwortet ist, daß sie jedoch mit gutem pädagogischen Gewissen nur bejaht werden kann, wenn zwei Bedingungen nicht unerfüllt bleiben. Die eine ist feste Umgrenzung des Kreises der Schulthätigkeit, innerhalb dessen die Frau zu wirken hat und allein mit Segen wirken kann; die zweite ist eine den Bedürfnissen und Eigenthümlichkeiten der weiblichen Natur entsprechende pädagogische Bildung in einem Lehrerinnen-Seminar.

Die Lehrerwirksamkeit der Frau soll sich auf die Mädchenklassen der Elementar- und Volksschule, auf die unteren Klassen der sogenannten höheren Töchterschulen und in den oberen Klassen auf die Lehrobjecte beschränken, welche mehr die Fertigkeit als das Denken in Anspruch nehmen. Denn das weibliche Geschlecht ist nicht dazu bestimmt, die *Wissenschaft als solche* fortzupflanzen; dieser Beruf fällt dem männlichen Geschlecht zu. Der Humanitäts-Schwindel unserer Zeit, der die so oft gemißbrauchten Schlagworte: Freiheit und Gleichheit! auch auf das sociale und pädagogische Feld übertragen hat und alle vom Schöpfer in die Natur gelegten Unterschiede des Alters, Geschlechts und der Race verwischen möchte, der den Neger für ebenso bildungsfähig erklärt wie den Weißen, dem Weibe die gleiche Kraft der Intelligenz vindicirt, wie dem Manne, und Gymnasien und Universitäten auch für die Mädchen fordert: der wird freilich ohne Bedenken auch weibliche Professoren nicht nur für möglich, sondern für nothwendig erklären, ganz so,

wie einige überschwengliche Humanitätsschwärmer in England die Damen zu Parlamentsmitgliedern machen möchten!*) Der ganze Emancipationsschwindel der Damen, wie er besonders in den Vereinigten Staaten von Nordamerika hervorgetreten, hat aber, Gottlob! auf deutschem Boden doch zu wenig Halt, weil das deutsche Volk noch ein Familienleben hat und dasselbe zu schätzen weiß.

Wenn man nun aber auf der anderen Seite dem weiblichen Geschlecht jede Befähigung zum öffentlichen Lehramt und erziehenden Unterricht abspricht: so ist das nicht minder ein Extrem, das entweder auf zu enger und mangelhafter Beobachtung, oder auf Unterschätzung und Verkennung der weiblichen Natur beruhet.

Es muß zugegeben werden, daß wie beim Manne die größere Kraft, Strenge und Folgerichtigkeit des Denkens, mithin größere Sicherheit in Handhabung der Methode, so auch die größere Kraft, Strenge und Folgerichtigkeit im Wollen, mithin auch in Handhabung der Disciplin vorhanden ist, und deßhalb nicht nur der Unterricht an höheren Töchterschulen vorzugsweise in die Hand der Männer zu legen ist, sondern auch der von Männern ertheilte Elementarunterricht selbst für die kleinen Mädchen unleugbare Vortheile hat. Aber das schließt die Anerkennung nicht aus, daß auch in der weiblichen Natur gute pädagogische Anlagen vorhanden sind, welche bei tüchtiger Schulung und gründlicher methodischer Vorbildung auch

*) Wie man den Unsinn sich logisch zurechtlegen und den Schwindel in scheinbar nüchterner Ruhe und strenger Folgerichtigkeit vortragen kann, zeigt der englische Socialphilosoph John Stuart Mill, der von dem Haupt- und Grundsatze ausgeht: Unsere Frauen sind Sklavinnen!

für einen erziehenden Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Was pädagogischen Tact und gesunden Menschenverstand betrifft, darf sich das Weib wohl mit dem Manne messen; was Anstelligkeit, Geschicklichkeit und Beweglichkeit anbetrifft, nicht minder. Welche Unbeholfenheit, Steifheit, unpädagogische Wissenschaftlichkeit kommt bei so manchen Lehrern, jungen und alten, zum Vorschein! Jüngere Lehrer, in die obere Klasse einer Mädchenschule gestellt, gebehrden sich meist sehr linkisch und unbeholfen, es vergehen oft Jahre, bis sie den rechten Ton und das rechte Verhältniß zu ihren Schülerinnen treffen, während eine junge Lehrerin sich viel schneller zurechtfindet, weil sie von vornherein mit Sitte, Sprache und Eigenthümlichkeit ihrer weiblichen Zöglinge vertrauter ist. Die Frauen verstehen die Kindesnatur gewiß nicht schlechter als die Männer, und was Pünktlichkeit und treue Pflichterfüllung betrifft, so stehen sie ihnen darin sicher nicht nach. Aber ein pädagogisches Bewußtsein, sowohl in Beziehung auf den Unterricht wie auf die Erziehung überhaupt, eine Kenntniß der Methode und Sicherheit in ihrer Anwendung können sie nur durch männlichen Unterricht, durch Anschauung und Uebung in einem von Männern geleiteten Seminare erlangen. Diese Vorbildung, in welcher Theorie und Praxis innigst verbunden worden sind, vorausgesetzt, kann die Verwendung von Frauen für den öffentlichen Schulunterricht in den bezeichneten Grenzen schon vom theoretisch=pädagogischen Standpunkte aus vollkommen gerechtfertigt werden, ganz abgesehen von der großen praktischen Bedeutung, welche die Verwendung von Lehrerinnen gegenwärtig bei dem immer mehr zunehmenden Lehrer=Mangel hat.

Selbstverständlich soll die Frau als Mitarbeiterin des Lehrers an der unter männlicher Leitung stehenden Schule ihre Lehrthätigkeit ausüben; das Weib soll auch hier nur die Gehilfin des Mannes sein, wie in der Familie, so auch in der Schule die männliche Erziehung ergänzen. Sie gewinnt dadurch einen Halt, wird vor Emancipationsgelüsten bewahrt und bewegt sich in einem festgestellten Lehrgange. Während sie an ihren männlichen Collegen ein stetes Vorbild streng gesetzmäßiger und folgerechter Thätigkeit hat, kann sie diesen wieder mit ihrem feineren Gefühl und Tact, mit ihrem reicheren und zarteren Gemüthsleben etwas bieten und den Blick des Lehrers auf manche individuelle Seiten erziehlicher Thätigkeit lenken.

Die Wirksamkeit an einer öffentlichen Schule gibt aber der Jungfrau auch einen sittlichen Halt und eine bessere sociale Stellung, als die Gouvernantenlaufbahn mit ihrem äußerlichen Glanz und leeren Schein zu bieten vermag. Während die Gouvernante in ihrer zweideutigen Stellung, schwankend zwischen dem Verhältniß einer Regentin und eines Dienstboten, nicht selten in Verstimmung und Unzufriedenheit mit ihrer Lage geräth, die ihr das Mißverhältniß ihres idealen Strebens und ihrer Bildung mit ihrem Stande und ihren äußeren Mitteln erst recht zum Bewußtsein bringt; während sie, wenn sie ihre Gouvernantenlaufbahn länger fortgesetzt hat, entweder reizbar, grämlich und verstimmt von derselben scheidet, oder durch einige Jahre bequemen Genußlebens berauscht mit eiteln Hoffnungen und großen Ansprüchen in ihre einfachen Verhältnisse zurücktritt: bleibt die Lehrerin an einer öffentlichen Schule gerade wegen ihrer größeren Freiheit und Unabhängigkeit geistig

frischer und arbeitslustiger; sie bleibt wegen der festeren Stellung, die ihr das Schulamt gewährt, und um des einfacheren Lebens willen, das ihr Beruf mit sich bringt, mehr im Gleichgewicht und ist, obwohl dem engeren Familienkreise entrückt, doch dem Verkehr mit den Familien der Schülerinnen keineswegs enthoben. Das Drückende des ledigen Standes wird durch die geistige und pädagogische Arbeit, zu welcher ihr Beruf sie nöthigt und die ihr eine ehrenvolle Stellung in der Gemeinde sichert, sehr gemildert. In ihrer größeren Einfachheit und Anspruchlosigkeit macht sie aber auch weniger Ansprüche in Bezug auf eine Heirath, als die vornehmere Gouvernante, und weil sie durch ihre Stellung mit der Gesellschaft mehr Berührungspunkte gewinnt, so braucht sie ihre Lehrerthätigkeit durchaus nicht als eine Verpflichtung zum Cölibat zu betrachten. Die Lehrerinnen-Seminare liefern nicht nur brauchbare Kindergärtnerinnen und geschickte Lehrerinnen, sondern, je nachdem, auch pädagogisch gebildete Mütter, die im Stande sind, gesunde Erziehungsgrundsätze in den mittleren und unteren Gesellschaftsschichten zu verbreiten.

Damit soll nicht gesagt sein, daß die in Seminaren gebildeten Jungfrauen auf Gouvernantenstellen verzichten sollten; wird doch der wohlhabende Bürgerstand und mit der Zeit auch wohl der Adel eine pädagogisch durchgebildete deutsche Lehrerin der schlecht oder nicht geschulten Französin oder Engländerin vorziehen. Allein es bleibt keinenfalls rathsam, die Gouvernantenlaufbahn zu lange fortzusetzen, und da die seminaristisch gebildete und geprüfte Lehrerin sich als Lehramtscandidatin betrachten darf, so braucht sie auch den Launen vornehmer Herrschaften sich nicht willenlos und allzu-

lange preiszugeben und kann immer auf Versorgung hoffen.

Wie die Lebensverhältnisse, namentlich in der gegenwärtigen Zeit, nun einmal sind, muß bis auf einen gewissen Grad und in einer solchen Thätigkeit, welcher die weibliche Kraft gewachsen ist, auch das zartere Geschlecht an der männlichen Erwerbsthätigkeit Theil nehmen. Was sollen denn Regierungs- oder Eisenbahnbeamte, Pfarrer und Schullehrer, die ihren Töchtern kein klingendes Capital hinterlassen können, ihnen Besseres hinterlassen und auf die wechselvolle Lebensreise mitgeben, als das Vermögen, auf eine ehrenvolle Weise sich selbst ihren Unterhalt zu verschaffen für den Fall, daß sie unverheirathet bleiben? Ist für die untersten Volksklassen die Arbeit des weiblichen Geschlechts keine Schande, so ist sie es auch für die mittleren Klassen nicht. Wenn es der Jungfräulichkeit der Bauernmädchen durchaus nicht schadet, daß sie mit den Knechten um die Wette arbeiten und nöthigenfalls den Mistwagen fahren: so schadet es auch der Jungfräulichkeit der Lehrers- oder Pfarrerstochter nichts, wenn diese in einer Schulklasse unterrichten, und der Kaufmannstochter nichts, wenn diese vorkommenden Falls dem väterlichen Geschäft im Laden oder in der Buchhaltung zu Hilfe kommen muß. Wie manche Wittfrau hat das Geschäft ihres verstorbenen Mannes fortgeführt und ist über die Grenzen ihrer Familienwirksamkeit hinausgegangen unbeschadet der Grenzen ihrer Weiblichkeit und ohne an dieser Einbuße zu leiden! Wohl wäre es schön, wenn alle Töchter bis zu ihrer Verheirathung unter der mütterlichen Obhut und im engeren Familienkreise beschäftigt bleiben könnten; aber ob in allen Fällen gut und ersprießlich, das ist die Frage!

Erstens sind nicht alle Familien so glücklich, so ideal und vollkommen, daß sie den heranwachsenden Töchtern zugleich die angemessenste Beschäftigung und die wirksamste Charakter- und Gemüthsbildung zu bieten vermöchten. In töchtervollen Häusern ist es oft geradezu unmöglich, allen Geschwistern eine solche Thätigkeit zu verschaffen, die erziehlich auf sie einwirkt, und durch welche sie wirklich gefördert werden. Manche Familienverhältnisse sind aber der Art, daß eine längere Entfernung der Töchter aus dem Hause eine wahre Wohlthat für diese ist. Doch auch davon abgesehen, so ist zweitens das Zusammenleben und Zusammenstreben von Altersgenossen verschiedener Familien von nicht geringem pädagogischen Einfluß auf die Bildung sowohl des Geistes wie des Charakters der Mädchen. Sie gewinnen, von der Brutwärme des Familiennestes hinweggerissen und zum Stehen auf eigenen Füßen genöthigt, an Lebensmuth, Umsicht und Gewandtheit — und das sind Eigenschaften, die heutzutage jedes Mädchen, auch das reichste und unabhängigste, wohl brauchen kann. Daß wohlhabende katholische Eltern ihre Töchter gern in ein Kloster, protestantische Eltern ihre Töchter gern in ein Mädchen-Pensionat schicken, beruht auf einem ganz richtigen pädagogischen Instincte. Denn es ist immer besser, daß die Mädchen in jenen Entwickelungsjahren, wo die Phantasie ein so großes Uebergewicht über alle Geisteskräfte erlangt, durch einen geregelten Schulunterricht und nebstbei durch weibliche Arbeiten, Musik- und Zeichenunterricht in Anspruch genommen und unter das strenge Gesetz einer nicht zu umgehenden Tagesordnung gestellt werden, als daß sie daheim Romane lesen und das Klatschen lernen. Freilich sind manche Pensionate und Mädchen-Institute nicht, wie sie sein sollten und haben

schon manche Uebertreibung, Verbildung, manchen Fehlgriff sich zu Schulden kommen lassen. Aber sind denn die Staats- und Gemeinde-Töchterschulen auch immer musterhaft? Gewiß sind sie als öffentliche Unterrichtsanstalten meist besser organisirt, und wohlhabende Eltern, welche in einer Stadt wohnen, die eine höhere Töchterschule hat, welche den Unterricht bis zum siebzehnten Jahre fortführt, gehen natürlich am sichersten, wenn sie ihre Töchter dieser anvertrauen und im Uebrigen unter ihrer Obhut behalten. — Dennoch behält eine zeitweilige Entfernung der Töchter aus dem elterlichen Hause — gute Aufsicht und erziehliche Einwirkung immer vorausgesetzt — auch ihr Gutes. Und es muß doch auch zugestanden werden, daß Dank der Concurrenz die Privatanstalten der Gegenwart viel besser organisirt sind, als in früherer Zeit; die öffentlichen Mädchenschulen wirken vortheilhaft auf die Privatanstalten zurück. Uebrigens haben wir es hier nicht mit diesen, sondern mit jenen zu thun und wollen nur den Satz betonen, daß eine gründliche Schulbildung, über das funfzehnte Lebensjahr hinaus fortgesetzt, keineswegs vom Uebel oder eine Gefährdung der Weiblichkeit sei und zur „Emancipation" von derselben führe.

Es hat nicht an gelehrten Theoretikern und kritischen Zionswächtern gefehlt, welche die ganze Schulbildung der Mädchen auf die allernothwendigsten Elementarfächer beschränkt wissen wollten, die eine darüber hinausgehende gründliche Schulbildung als eine Verirrung des Zeitgeistes, als eine Verkennung des weiblichen Wesens, jede Theilnahme der Frauen am Erziehungs- und Unterrichtsberuf der Männer als eine unheilvolle Emancipationssucht betrachteten und in den Bann thaten. So ließ sich u. A. Wolfgang Menzel in seinem bekannten polternden

Kraftstyl also über diesen Gegenstand aus (Literaturgeschichte, 2. Aufl. 1836, II):

„Eine der lächerlichsten Abirrungen, die auch nur in einem so desorganisirten und verweichlichten Zeitalter vorkommen konnte, war der Versuch, die Erziehung der Weiber zu emancipiren und auf sie das Heil der Welt zu bauen. Wenn einige verstiegene Weiber sich anmaßten, den schwächlichen Männern das Commando zu entreißen, so war das im Grunde natürlich. Die Erbärmlichkeit, das Weibischwerden der Männer mußte solche Amazonen hervorrufen, wie sie in unserer Damenliteratur sich üppig gemacht haben. Konnte Frau Therese Huber der ganzen Männerwelt ihren duftenden Handschuh hinwerfend sagen: „ich verachte euch alle, und nachdem ich zwei Männer begraben, erkläre ich, daß es nicht der Mühe werth ist, einen zu haben!" — so konnte auch wohl Frau Niederer sich herbeilassen und erklären: „ihr Männer versteht das Ding nicht; ihr habt eure Unfähigkeit, die Menschheit zu leiten und zu erziehen, hinlänglich bewiesen, überlaßt nur uns Weibern die Sache, wir werden sie viel geschickter anfangen und viel würdiger ausführen!" So närrisch das Alles ist, hat es doch eine sehr ernste Seite. Diese Erzieherinnen tragen wenigstens zur Verbildung junger Mädchen das Ihrige bei und machen sicher manche unglücklich, indem sie ihnen Dinge in den Kopf setzen, welche die Freier abschrecken oder sie auch noch in der Ehe unglücklich machen. In der That macht nichts die Weiber unliebenswürdiger, mithin unglücklicher, als wenn sie den reizenden Gegensatz der Geschlechter überspringen und männlicher Beschäftigungen und Sorgen sich annehmen, den nur Männern eignen Bil-

dungs- und Wirkungskreis usurpiren wollen. Wenn die Henne zu krähen anfängt wie der Hahn, so ist es Zeit, ihr den Hals abzuschneiden, sagt ein ungalantes aber sehr gutes orientalisches Sprüchwort!"

Hier werden, wie das bei solchen Tiraden meistens geschieht, die verschiedensten Dinge in Einen Topf geworfen. Was Menzel gegen die Emancipation der Frauen sagt, insofern diese Ueberschreitung der dem weiblichen Wesen von Natur gesetzten Schranken ist, das wird Jeder, dessen Kopf nicht von Schwindel ergriffen ist, gern unterschreiben; nur sollte bei solchen absprechenden Urtheilen zuvor eine Feststellung der Grenzen weiblicher Natur und Fähigkeiten vorgenommen werden. Diesen Mangel zeigt auch das bekannte Votum eines so tüchtigen und erfahrenen Pädagogen wie des seligen K. L. Roth, der sich in seiner Erstlingsschrift „über Zweck und Werth des Lateinlernens und über das Recht der Frauen an den Lehrstuhl" (Stuttgart, 1818) über denselben Gegenstand also äußerte:

„Die neuere Zeit hat auch Frauen den Lehrstuhl eingeräumt; nach meiner Ueberzeugung mit großem Unrecht. Wünscht wohl Jemand eine Lehrerin für seine Kinder, welche aus dem weiblichen Kreise herausgetreten in der Wissenschaft lebe und die Mittheilung derselben an das jüngere Geschlecht zum täglichen, einzigen Geschäfte mache? oder nicht vielmehr eine solche, die bei dieser Beschäftigung ihre weibliche Eigenthümlichkeit bewahre und ausübe? Das eine aber leidet unwiederbringlich unter dem anderen: beides besteht nie in gleichem Grade nebeneinander. Ein consequenter Ernst, welcher das Lehren der Wissenschaft begleiten muß, steht dem weiblichen Geschlecht ebensowenig an, als er

ihm in der Regel gelingt. Die Frau als Lehrerin wird sich vor den Extremen, dem zornigen Unmuthe und der schwachen Nachgiebigkeit sehr schwer bewahren. Die Natur hat sie leicht beweglich gebildet und dem augenblicklichen Eindrucke unterworfen; daher ihre bewunderungswürdige Ausdauer in solchen Fällen, wo das fortgesetzte, dringende, aber immer sich erneuende Bedürfniß immer neue Hülfleistung erfordert. Der Einfluß der Persönlichkeit des Lehrenden auf die Schüler ist viel größer, als man gewöhnlich denkt: sein eigener angestrengter Ernst, womit er, von der Sache durchdrungen und der Idee ganz hingegeben lehrt, geht mit einer Art physischer Gewalt auf die Schüler über, wie im Gegentheil Zerstreuung des Lehrers, halbe Aufmerksamkeit, auch wenn er alles Nöthige sagt, unmittelbar auf die Lernenden übergeht. Der Lehrende muß dem Lernenden, für den er immer mehr oder weniger auch Erzieher ist, ein würdiges Bild des Gesetzes, eigentlich ein verkörpertes Gesetz sein, bei dessen Anblick das Kind sich die Nothwendigkeit, ihm zu folgen, als unumgänglich vorstellt; sowie auch das Betragen des Lehrers in der Ausübung und Anwendung des Gesetzes von der Art sein muß, daß er nur als Verkündiger und Vollzieher einer über ihm stehenden, unerläßlichen moralischen Nothwendigkeit erscheint. Das Alles aber steht ausschließlich dem Manne zu, auch bei der Bildung des weiblichen Geschlechts. Was endlich die Wissenschaft selbst betrifft, so weiß ein jeder Mann, welcher irgend eine Wissenschaft studirt und noch mehr, wer sie zu lehren unternommen hat, wie lange man braucht, um das eigentlich Nothwendige und Wichtige zu finden und auf die rechte Weise mitzutheilen. Wie

viel weniger wird dieß der Lehrerin gelingen! wie muß sie vielmehr immer an denselben Formen, die sie erlernt hat, hängen bleiben, ohne auf das Wesen einzudringen! Die Wissenschaft, wirklich erkannt und ergriffen, gestaltet sich in jeder Menschenseele anders; aber nur durch wahres Studiren. Und ohne das bleibt auch die Mittheilung an das jüngere Geschlecht leere Form und wird niemals bildend einwirken. Der allgemeine Ueberblick, die Ordnung der Theile nach Werth und Wichtigkeit, namentlich aber das Lehren der Elemente mit Rücksicht auf künftige gründliche Erkenntniß und vor allen die Unterordnung der einzelnen Wissenschaft unter den allgemeinen und Hauptzweck, die Bildung der Seele für ein höheres geistiges Dasein — das ist und bleibt ein Geschäft, welches allein dem Manne zukommt."

Auch hier ist Wahres und Falsches gemischt: der Schluß wäre richtig, wenn die Voraussetzung (Prämisse) nicht falsch wäre, und hinwiederum wird aus einer richtigen Prämisse ein falscher Schluß gezogen. Die unrichtige Voraussetzung ist, daß die zum Lehren berufene Frau in der Wissenschaft leben, die Wissenschaft lehren müsse. Schon der Ausdruck „Lehrstuhl" kommt diesem Vorurtheil entgegen, als ob die Frau ein Universitäts- oder Gymnasialprofessor sein solle, der vom Katheder herab Vorträge hält. Eine zweite irrige Voraussetzung ist, daß um die Elemente einer Wissenschaft zu lehren, man die ganze Wissenschaft aus dem Grunde studirt haben müsse. Wäre das der Fall, dann hätte der sel. Roth auch allen männlichen Elementarlehrern, ja auch einem nicht geringen Theil der Gymnasiallehrer das Handwerk legen müssen. Es können aber Lehrer und Lehrerinnen in der biblischen

Geschichte recht gut unterrichten, ohne gelehrte Theologen zu sein, in der Geographie und Geschichte, ohne die Wissenschaft der Geographie und Geschichte sich vollständig erworben zu haben, im Rechnen, ohne gelehrte Mathematiker zu sein. Gewiß muß Jeder das, was er zu lehren hat, gründlich kennen und mehr wissen, als das, was er eben zu lehren hat. Aber von der gründlichen Kenntniß des Lehrgegenstandes bis zum Besitz der Wissenschaft und zum Leben in der Wissenschaft ist noch ein weiter Weg, den zurückzulegen man weder den Jugendlehrern, noch den Jugendlehrerinnen zumuthen darf. Damit aber letztere nicht lehren, wo sie nicht gelernt haben, gründet man eben Lehrerinnen=Seminare. Daß die weibliche Natur unfähig sei, bei gutem methodischen gründlichen Unterricht sich auch ein gründliches Wissen zu erwerben, ist eine Voraussetzung, welche ebenso unpsychologisch ist wie die, daß ihr die Gewandtheit fehle, die Methode zu handhaben. Die Prüfungen sowohl, die unter den Augen der Behörden und competenter pädagogischer Fachmänner mit den abgehenden Seminaristinnen angestellt, als auch die Ergebnisse ihrer Lehrerwirksamkeit, welche mit einem fast ungetheilten Beifall von den betheiligten Eltern selber anerkannt wurden, haben bewiesen, daß die Roth'schen Voraussetzungen nicht fest stehen.

Nun die richtige Prämisse Roth's, auf die er einen falschen Schluß gründet. Die Natur — sagt er — hat die Frau leicht beweglich gebildet und dem augenblicklichen Eindrucke unterworfen; daher ihre bewunderungswürdige Ausdauer in solchen Fällen, wo das fortgesetzte, dringende, immer sich erneuende Bedürfniß auch immer neue Hülfleistung erfordert. Daraus folgert er die Unaufmerksamkeit und Unstetigkeit, den Mangel des Ernstes

der Lehrerin, während gerade umgekehrt diese Eigenschaften den Leichtsinn und die Flatterhaftigkeit, das Zerstreutsein und Versinken in die eigenen Gedanken ausschließen und für den ersten Jugendunterricht schätzbare Dienste zu leisten im Stande sind. Ist denn der Elementarunterricht nicht eine fortwährende Hülfleistung, die Befriedigung eines immer sich erneuenden geistigen Bedürfnisses, ein fortwährendes zu Hülfe Eilen, Unterstützen, Hand- und Nahrungreichen zugleich? Und ist nicht dazu eine große innere Beweglichkeit und nach Außen gerichtete Empfänglichkeit, die immer dem augenblicklichen Eindrucke geöffnet ist, vonnöthen? Ist denn die Mittheilungslust, die Ausdauer im Dienen und Helfen, welche auch Roth „bewunderungswürdig" findet, ist die ganze Aufopferungsfähigkeit des weiblichen Geschlechts nicht auch für den Jugendunterricht ein höchst werthvolles pädagogisches Capital? Ich halte dafür, daß dieses Capital, gut angelegt, reiche Zinsen zu bringen vermöge.

Wie Roth an der intellectuellen und moralischen Fähigkeit der Frau zur Uebernahme eines Lehramtes zweifelt, so gilt Anderen ihre körperliche Schwäche als ein argumentum contra. Sehr beachtenswerth ist in dieser Beziehung das vor einigen Jahren von Frau Minna Pinoff in ihrer Schrift: Die Erziehung der Frau zur Arbeit. Ein Beitrag zur Lösung der socialen Frage der Frauen (Breslau 1867), abgegebene Urtheil, zumal da sie sehr entschieden nicht nur „die Versittlichung und materielle Verbesserung aller gewerbetreibenden", sondern auch „die Veredlung und Erhebung aller nach höherer Bildung strebenden Frauen", überhaupt die weibliche Geistesbildung fordert und in den Vordergrund stellt und mit der Beschulung der Mädchen sehr freigebig ist, indem

sie Arbeitsschulen, Kunstschulen, Kunstgewerbeschulen, Kochschulen 2c. für dieselben verlangt. Sie sagt:

„Was die Lehrerinnen betrifft, die an öffentlichen Schulen wirken, so hat bei den meisten von ihnen erfahrungsgemäß die geistige Arbeit die Entwickelung des Körpers beeinträchtigt. Die Erziehung des weiblichen Geschlechts, wie sie bislang in Haus und Schule geübt wurde, hat die große Aufgabe noch nicht gelöst, Geist und Körper harmonisch zu entwickeln. Unser heutiges Geschlecht, zumal das weibliche, ist durchaus nervös. Zum Lernen gehört viel Körperkraft, zum Lehren noch mehr. Welche Frau hat diese aufzuweisen? Was ist das Resultat dieser so vielfach eingeschlagenen Richtung? Daß die erst so muthig begonnene Wirksamkeit sehr bald an der Körperkraft zerschellt, daß die armen Mädchen nicht allein ihre kostbare Zeit und das Geld für das Studium, sondern auch ihr Leben dafür einsetzen. Außerdem aber reichen auch im besten Falle ihre geistigen Fähigkeiten nicht für die Forderungen der Zeit aus."

Allerdings ist unsere Generation, Männlein und Weiblein zusammengenommen, mehr oder weniger „nervös" geworden und die gesteigerten Anforderungen an die geistige Thätigkeit, vornehmlich in der Schule, fördern dieses Uebel. Aber sicher ist die Schularbeit für die Gesundheit nicht gefährlicher, als die Fabrikarbeit, als das Sitzen der Nähterin und Stickerin, oder die Arbeit hinter dem Setzkasten, zu welcher heutzutage die ärmeren Mädchen ihre Zuflucht nehmen müssen. Es ist nicht zu leugnen, daß der Unterricht in der Schulklasse die Nerven angreift, daß der weibliche Lehrer auch in der Disciplin leichter als der männliche seine Gemüthsseite hervorkehrt,

sich leichter ärgert und Dieß und Jenes zu Herzen nimmt, daher auch seine Kraft schneller aufreibt, wofern er nicht ganz seinem Berufe gewachsen ist. Doch längere Uebung kann ja auch der Lehrerin größere Ruhe und Sicherheit geben. Daß im Lernen und Lehren Maß zu halten ist aus Rücksicht auf die leibliche wie auf die geistige Gesundheit, das ist eine nothwendige Forderung sowohl für das männliche wie das weibliche Geschlecht. Und außerdem besteht wohl in allen Lehrerinnen-Seminaren das Gesetz, daß nur gesunde Zöglinge aufgenommen werden dürfen. Es ist also lediglich Uebertreibung, wenn Frau M. Pinoff dafür hält, durch die Lehrthätigkeit der Frauen würde deren Leben auf's Spiel gesetzt. Vorausgesetzt, daß eine Ueberbürdung mit Stundengeben nicht Statt findet und für geräumige, wohlgelüftete Schulzimmer gesorgt ist, ist das Sprechen und die körperliche Bewegung, zu welcher das Unterrichten nöthigt, der Gesundheit keineswegs schädlich. Eine zu hohe Schülerzahl wäre allerdings bedenklich; daß diese verringert und Parallel-Klassen eingerichtet werden, ist aber gerade durch die Theilnahme des weiblichen Geschlechts am Lehrgeschäft ermöglicht und leichter in's Werk zu setzen.

Wenn am Schluß der angezogenen Stelle gesagt wird, daß auch im günstigsten Falle „die geistigen Fähigkeiten nicht für die Forderungen der Zeit ausreichen", so thut es wohl, von einer geistig durchgebildeten Frau, als welche sich die Verfasserin in ihrem Werkchen ausweist, einen Zweifel an der geistigen Kraft ihres Geschlechts freimüthig ausgesprochen zu finden, während manche andere „Pädagoginnen" sich auf's hohe Roß schwingen und in ihrer vermeintlichen geistigen Höhe und Kraft auf das Pygmäenvolk der Männer verächtlich herabblicken. Sicher

reichen die geistigen Fähigkeiten der Lehrerinnen auch für die Forderungen, welche unsere Zeit an die Bildung der Mädchen stellt, nicht aus — weshalb diese eben nicht ausschließlich in ihre Hände gelegt werden soll —; aber sie reichen vollkommen aus für das, was sie in den Lehrerinnen-Seminaren lernen und durch dieselben leisten sollen.

Dabei soll gar nicht in Abrede gestellt werden, daß diese Erweiterung des Arbeitsgebietes der Frau immer nur ein Palliativmittel sein kann für den Nothstand, in den sie geräth, wenn sie unverheirathet bleibt, weil sie ihr eigentliches Lebenselement in der Ehe, im eigenen Familienkreise hat und nur als Gattin des Mannes ihre Bestimmung ganz erreichen und erfüllen kann. Ihr Geschlechtsleben ist so überwiegend, ihr Gemüth so sehr auf die Liebe, ihr ganzer Organismus so auf das Kindergebären hingewiesen, daß sie in jeder Lebensstellung, die ihr nicht verstattet, Gattin und Mutter zu werden, schmerzlich genug daran erinnert wird, das Hauptziel ihres Daseins nicht erreicht zu haben. Der Umstand, daß die Frau viel mehr als der Mann unter die Gewalt eines „beschämenden Naturgesetzes" gestellt ist,*) macht sie periodisch reizbarer, unlustiger, schwächer. Sie hat eine fortdauernde Resignation, einen inneren Kampf vonnöthen, mit ihrem Schicksal sich auszusöhnen. Und die Lehrerinnen-Laufbahn gibt überdieß so gar keinen Ersatz für manche Opfer und Entbehrungen, die sie auferlegt, da die Besoldung gering und die Aussicht auf Versorgung im Alter noch geringer ist. Zwei Stützen kommen indeß der Lehrerin

*) Vergl. die betreffende Stelle in Gutzkow's Roman: Die Söhne Pestalozzi's. II, S. 248.

dabei zu Hülfe: die Religion, für die ihr Gemüthsleben ohnehin mehr disponirt ist, als das männliche, — und die Gabe, welche der weiblichen Natur mehr als der männlichen eigen ist: sich zu beherrschen und zusammenzunehmen. Einen sittlichen Halt gewinnt sie aber auch in einer solchen Berufsthätigkeit, die ihr das freudige Bewußtsein gibt, nicht bloß für ihren persönlichen Nutzen Geld zu verdienen, sondern in der Gesellschaft einen würdigen Platz zu behaupten, auf welchem sie Vielen dienen und nützlich werden kann, in einem Beruf, der ihr edleres Selbst fortwährend in Spannung erhält, indem er die sittliche Energie fordert und die geistige Thätigkeit frisch erhält. Denn um sich neben den Lehrern als Collegin zu behaupten, muß sie wie dieser nicht bloß die Schulzeitung lesen und fortstudiren, sondern auch gewissenhaft, und vielleicht noch fleißiger als der männliche College, sich auf ihre Lectionen präpariren. Da der vorhergegangene Seminarunterricht den Blick für eine geistbildende Methode des Schulunterrichts geschärft hat, so wird die unterrichtliche Praxis auch stete Wachsamkeit und Aufmerksamkeit in Bezug auf methodische Behandlung des Unterrichts=Objects rege erhalten und mithin kein Versinken in äußerlichen Mechanismus zu befürchten sein, jedenfalls in nicht höherem Maße, als bei den Lehrern auch. Somit möchte das Bedenken, das Chr. Palmer in der neuesten (4.) Auflage seiner Evangelischen Pädagogik ausspricht, auch für den Fall nicht so schwerwiegend sein, daß die Lehrerin mit den Elementarfächern der untersten Klassen sich Jahre lang befassen muß.

„Der Scrupel" (äußert sich Palmer a. a. O. S. 504, Anm.) „bleibt immer noch übrig: ob solch eine Person,

auch wenn sie Jahrzehnte wie ein Mann im Dienst ist, dann nicht an Werth als Lehrerin verliert, erstens, weil sie doch schwerlich in der Art sich pädagogisch fortbilden wird, wie dies ein Mann thut; und zweitens, weil alle diejenigen, die nicht einen ganz besonderen Erziehungsberuf in sich tragen, die also blos aus Mangel anderweitiger Lebensaussichten ihre Zuflucht zum Schulhalten genommen haben, mit den Jahren unzufrieden, grämlich, wunderlich und dadurch unliebenswürdig werden, da der Satz wohl kaum umzustoßen ist: Je mehr eine Lehrerin Schulmeisterin wird, um so mehr geht der weibliche Charakter verloren. Eine Gouvernante in einer Familie oder einem Institut ist dem viel weniger ausgesetzt, weil sie höhere Fächer zu behandeln hat und in einen entsprechenden Umgangskreis hineingestellt ist."

Ich meine, eine Gouvernante, die zehn Jahre in hohen und höchsten Familien gelebt hat, werde mehr unzufrieden, grämlich und verstimmt sein, als eine Lehrerin, die in bescheidenen Verhältnissen ebenso lange geschulmeistert hat. Das lange Behandeln der untersten und einfachsten Elementarfächer hat allerdings etwas Geisttödtendes; aber das hat es f ü r d e n M a n n nicht minder und für dessen zu größeren Ausflügen berufenen Geist wohl noch mehr. Aber daß der männliche Lehrer länger im Gemüthe frisch und jugendlich bleibt, als der weibliche, und daß die alte Schulmeisterin leichter grämlich und wunderlich wird, als der alte Schulmeister: darin muß man dem besonnenen und scharfblickenden Urtheil Palmer's wohl beistimmen. Jedenfalls müssen über diesen Punkt noch mehr Beobachtungen gemacht werden, als es bis jetzt möglich war.

Im Text, zu welchem die angeführte Note gehört, sagt Palmer:

„Sobald das Weib in öffentlicher Schule als Lehrerin auftritt, tritt sie hiermit in's öffentliche Leben heraus, was sie in aktiver Weise nicht soll, was sie nicht kann, ohne ihren weiblichen Charakter irgendwie zu alteriren."

Gewiß ist die Wirksamkeit in einer Schule nicht ohne eine gewisse Selbstverleugnung möglich, weil sie eine Ueberschreitung ist der engeren Schranken, welche dem Weibe gezogen sind, aber wie wir bereits hervorgehoben, liegt ja das Unterrichten und Erziehen keineswegs außer dem weiblichen Berufe, wie es nicht über die weibliche Fähigkeit hinausgeht. Und was die Oeffentlichkeit betrifft, so ist wohl die Schule für die Schuljugend das öffentliche Leben par excellence, nicht aber für die Lehrer, die in ihrer Schulklasse immer noch einen von der Außenwelt scharf abgeschiedenen Wirkungskreis, eine gewisse Häuslichkeit, einen Burgfrieden haben, in den nicht jeder an der Schule Vorübergehende so ohne Weiteres eindringen kann. Die englischen Collegien gestatten den Fremden nicht einmal das Hospitiren, weil sie den Schulunterricht keineswegs als ein Ding der Oeffentlichkeit betrachtet wissen wollen und nur bei öffentlichen Schulprüfungen wird die Schule res publica. Das Schulleben steht zur Hälfte immer noch im Familienleben und nimmt bis auf einen gewissen Grad an seiner Gemüthlichkeit Theil; Lehrer und Lehrerinnen leben sich mit ihren Schülern und Schülerinnen auch gemüthlich ein und setzen im Unterrichten erziehend die Thätigkeit der Eltern ihrer Schüler fort. Die schriftstellernde Frau gibt sich bei Weitem mehr der Oeffentlichkeit preis, als die an

einer Schule unterrichtende, und doch fehlt es auch unter den Schriftstellerinnen nicht an Solchen, die sich die edle Weiblichkeit bewahrt und ihrerseits dargethan haben, daß die Schriftstellerei nicht als solche zum Verlust des zarteren weiblichen Charakters führt. Im Schulehalten liegt aber viel mehr als im Schriftstellern oder andererseits im blos mechanischen Arbeiten eine Erprobung sittlicher Thatkraft, Ausdauer und Selbstüberwindung; darum versagt auch das Publikum dieser weiblichen Thätigkeit seine Achtung nicht.

Ich habe im Vorstehenden die Einwürfe und Bedenken, welche von sehr achtbarer und competenter Seite gegen Lehrerinnen-Seminare und die Verwendung von Lehrerinnen für den Lehrerberuf in öffentlichen Schulen erhoben sind, aus dem Begriff des fraglichen Gegenstandes selber heraus, mit Hinweis auf psychologische und physiologische Gesetze und Thatsachen zu widerlegen versucht; denn der Hinweis auf die Erfahrung allein genügt bei solchen pädagogischen Hauptfragen nicht, so schätzbar und schwerwiegend er auch ist. Was der Eine als „segensreiche Ergebnisse" der Lehrerinnen-Wirksamkeit betrachtet, kann möglicher Weise dem Anderen als ungenügend erscheinen, und wenn am Beobachtungsorte des Einen ungünstigere Verhältnisse obwalteten oder zufälliger Weise sehr mittelmäßige Kräfte wirkten, so könnte dieser sich auch wohl auf seine Erfahrung berufen, um den Lehrerinnen ein ungünstiges Prognostikon zu stellen. So gewiß es ferner ist, daß sich die Theorie oft erst spät und auf Grund längerer Erfahrung, die das frühere theoretische Vorurtheil Lügen straft, zurecht findet und daß die Praxis älter ist, als die Theorie: so ist es doch nicht minder

gewiß, daß eine Praxis, welche sich nicht theoretisch rechtfertigen und die Gründe ihres Thuns als vernünftige nachweisen kann, auf sehr unsicheren Füßen steht. Der Erfahrungsbeweis hat nur unwiderstehliche Kraft, wenn die Erfahrung, auf die er sich stützt, Allgemeinheit hat oder was dasselbe besagt, mit sich selber in Uebereinstimmung ist. Nun aber fehlt es auch in neuester Zeit keineswegs an Stimmen von sehr urtheilsfähigen besonnenen Schulmännern, die gerade um der Erfahrung willen, die sie gemacht haben, sich über den Lehrberuf der Frauen keineswegs günstig äußern. Darum müssen auch die günstigen Erfahrungen eines Bormann und Anderer, die sich der Lehrerinnen-Bildung mit Liebe hingegeben haben, mit Vorsicht und nicht ohne Kritik aufgenommen werden; unbedingte Autorität haben sie nicht. Nichts destoweniger that K. Bormann, der den Lehrerinnen-Seminaren die Bahn gebrochen und Hunderte von Lehrerinnen gebildet hat, ganz recht daran, daß er sich auf keinen theoretischen Streit Für und Wider einließ, sondern einfach auf die Erfahrung hinwies, welche das, was man anzweifelte und bedenklich fand, als etwas Lebens- und Entwickelungsfähiges bestätigte, dessen heilsame Wirkung sich mit jedem Jahre mehr herausstellt. Die Erfahrung, auf welche sich Bormann berief, war schon im Jahre 1854, als er sie in der Recension der Ev. Pädagogik Palmer's betonte, eine sehr reiche und umfassende und sie ist seitdem mit jedem Jahre mehr befestigt worden.

Zwar ist die erste Idee einer Pflanzschule für Erzieherinnen und Lehrerinnen nicht von Bormann ausgegangen, aber er war es, der mit gutem pädagogischen Tact und großer Umsicht, unterstützt von sachkundigen

pädagogischen Freunden, noch mehr aber von seinem eigenen der weiblichen Natur Verständniß und Sympathie entgegenbringenden Naturell die erste Musteranstalt in's Leben rief, der bald viele andere nachfolgten.

Den ersten Impuls gab Frau von Krosigk, älteste Tochter des Geh. Revisionsraths Krüger in Berlin und Schwester der Frau des Predigers Grunow, bekannt aus dem Briefwechsel mit Schleiermacher. Sie erhielt im Jahre 1803 auf ihr Ansuchen vom König Friedrich Wilhelm III. die Erlaubniß, eine Erziehungsanstalt für Töchter der höheren Stände und daneben ein Seminar für Erzieherinnen errichten zu dürfen. Im folgenden Jahre wurden diese Anstalten eröffnet, jedoch mit unzureichenden Mitteln, und sie gingen in der bald darauf folgenden Kriegszeit zu Grunde. Nach dem Tode der vom ganzen preußischen Volke tief betrauerten Königin Luise († 19. Juli 1810) ward der Aufruf zur Luisenstiftung erlassen, die am 19. Juli des folgenden Jahres (1811) eröffnet wurde und den dreifachen Zweck verfolgt: Erzieherinnen auszubilden — weibliche Zöglinge zu unterrichten und zu erziehen — die für den Gesindestand bestimmten Mädchen zu ihrem Berufe anzuleiten. Es lag wohl in der Diversität dieser Zwecke und im Mangel einer gleich sachkundigen und energischen männlichen Leitung, daß diese Anstalt für die Einrichtung von Lehrerinnen-Bildungsanstalten nicht maßgebend werden konnte. Auch war das für den Eintritt in die Anstalt festgesetzte Alter von 18—22 Jahren der sich meldenden Seminaristin nicht einladend, da zwischen dem 14. Lebensjahre, in welchem die Mädchen confirmirt werden, und dem 18. Jahre ein zu langer Zwischenraum blieb.

Anders gestaltete sich die Sache, als die unter

Bormann's Leitung schnell erblühende Augusta-Schule auf der Friedrichsstadt den Gedanken nahe legte, mit ihr eine Bildungsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen zu verbinden so, daß die oberen Klassen der höheren Töchterschule zugleich als Präparandenanstalt für die dem Erziehungs- und Lehrfach sich widmenden Aspiranten dienen konnten. Im Jahre 1832 ward Bormann vom Schulcollegio der Provinz Brandenburg mit der Ausführung dieser Idee beauftragt und sie gelang trotz der fehlenden materiellen Mittel, weil der Grundgedanke ebenso pädagogisch-praktisch wie zeitgemäß war und die Einrichtung und Leitung der Anstalt in die besten Hände gelegt werden konnte. Ostern 1832 ward die Königl. Neue Töchterschule mit 29 Schülerinnen eröffnet und im Jahre 1845 konnte Bormann schon die tausendste Schülerin in sein Inscriptionsbuch einschreiben. Von den 1000 Schülerinnen waren bereits 650 aus der Anstalt ausgeschieden und von diesen 140 als Lehrerinnen und Erzieherinnen aus der Anstalt hervorgegangen.

In der sehr lesenswerthen und auch statistisch werthvollen Schrift: Die Prüfung der Lehrerinnen in Preußen (Berlin, 1867), der wir diese Angaben entnehmen, macht Bormann auf die wesentlichen Vortheile der Verbindung des Seminars mit der höheren Töchterschule aufmerksam: die Frequenz der höhern Klassen nahm zu, es wurde in diesen mit größerem Eifer gelernt, die Lehr- und Aufsichtskräfte wurden gemehrt und besonders konnten die jungen Lehrerinnen in Ueberwachung der Schülerinnen, in deren Mitte sie sich bewegten, erwünschte Hülfe leisten.

Seitdem sind in allen preußischen Provinzen ähnliche Anstalten errichtet worden, protestantische, katholische

und auch ein Simultan-Seminar in Posen. Im Jahre 1857 zählte der preußische Staat bereits 1523 Lehrerinnen an öffentlichen Schulen und 1503 Lehrerinnen an concessionirten Privatschulen, zusammen 3023. Auch in Hannover ist, an die städtischen höheren Töchterschulen sich anschließend, auf die Bildung von Lehrerinnen Bedacht genommen. Das Lehrerinnen-Seminar und Gouvernanten-Institut, verbunden mit einem Pensionat für evangelische Töchter aus den höheren Ständen zu Droyßig bei Zeitz im Reg.-Bez. Merseburg steht unter der unmittelbaren Leitung und Aufsicht des preußischen Unterrichts-Ministers. Es ward im Jahre 1852 durch die edle Freigebigkeit des verstorbenen Fürsten Otto Victor von Schönburg-Waldenburg gegründet, dessen Wohlthätigkeitssinn auch zu Callenberg im Königreich Sachsen eine ähnliche Anstalt in's Leben rief, die, 1856 gegründet, die erfreulichsten Fortschritte macht. Norddeutschland ist in dieser Beziehung den Süddeutschen mit rühmlichem Eifer vorangegangen. Doch fand sich die k. württembergische Regierung bereits im Jahre 1858 bewogen, in einer Novelle zum Schulgesetz von 1836 bekannt zu geben, daß „an Mädchenschulen und an den untersten Knabenklassen, sowie an den untersten gemischten Schulklassen mit Zustimmung der Gemeindebehörden und mit Genehmigung der Oberschulbehörde an der Stelle von Unterlehrern und Lehrer-Gehilfen auch Lehrerinnen verwendet werden können, welche der Oberschulbehörde ihre Befähigung hierzu nachgewiesen haben." Mit Unterstützung der k. Regierung besteht zu Ludwigsburg ein Privat-Seminar zur Bildung von Lehrerinnen.

In Bayern wird jetzt (Ostern 1870) zu Memmingen eine Präparandinnen- und Lehrerinnen-Bildungsanstalt

eröffnet unter der Leitung des dortigen Pfarrers Dr. G. Prinzing, dessen bewährte pädagogische Einsicht und Erfahrung, verbunden mit großer Energie des Schaffens und Wirkens, für das Aufblühen dieser Anstalten das Beste hoffen läßt. Die k. bayerische Regierung gewährt einige Geldunterstützung.

Soweit mir die Programme und Prüfungsberichte verschiedener Anstalten zugänglich geworden sind, kann ich von allen das Urtheil fällen, daß auf eine gründliche Unterweisung in der christlichen Lehre und Kirchengeschichte, vornehmlich auf gute Bibelkenntniß sorgfältig Bedacht genommen wird. Den in der Mädchenschule voraufgegangenen sechs- bis achtjährigen Unterricht in der biblischen Geschichte und christlichen Glaubenslehre vorausgesetzt, reichen 3 Stunden wöchentlich für die Religionslehre vollkommen aus. In dem mir vorliegenden Programm des Memminger Lehrerinnen-Seminars hat Dr. Prinzing für die Religionslehre in beiden Klassen 3 Stunden wöchentlich, für Erziehungs- und Unterrichtskunde im 1. Kursus 5 Stunden, im 2. Kursus 4 Stunden angesetzt — ganz richtig. Anderwärts aber scheint man von der Zahl der Religionsstunden die Höhe und Tiefe christlicher Bildung abhängig machen zu wollen. Unter den Aufnahme-Bedingungen für das Lehrerinnen-Seminar in Kaiserswerth a. Rh., wo der Pastor Fliedner eine Diakonissen-Anstalt gründete, welcher er im Jahre 1844 ein Seminar für Elementarlehrerinnen hinzufügte, findet sich auch folgende:

„Es muß eine Kenntniß des sündhaften Herzens aus eigener Erfahrung, sowie Erfahrung der Gnade Christi vorhanden sein!“

Solche Forderungen zu stellen, ist durchaus verwerflich, weil unpädagogisch — ein solches Verfahren, das darauf ausgeht, für den Pietismus Propaganda zu machen, ja ihn zu octroyiren, führt zur Heuchelei und zu einem Methodismus, der keine gesunde Pädagogik aufkommen läßt.

Daß in den Lehrerinnen=Seminaren auf die Realien: Geschichte und Geographie, Naturgeschichte und Physik Gewicht gelegt wird, ist sehr zu loben, nur mögen die in Rede stehenden Anstalten nicht wie Realschulen diese Fächer abhandeln und das wissenschaftliche Interesse nicht über das praktische setzen. Physikalische und chemische Kenntnisse sollen mit stetem Bezug auf die Haushaltung, auf ihre Anwendung in dem der Frau zugänglichen Lebenskreise gewonnen werden. Hingegen muß wie in den Seminaren für Lehrer die Lectüre deutscher Klassiker besondere Aufmerksamkeit erfahren; das für das Gute und Schöne im Verein so empfängliche Frauengemüth bietet für den Unterricht in deutscher Literatur den fruchtbarsten Boden und darf derselbe unter dem „Französisch und Englisch" nicht leiden. Immerhin bleibt die gründliche Erlernung der beiden modernen Fremdsprachen für die weibliche Gesammtbildung von hohem Werth und sollte auf keinem Lehrerinnen=Seminare fehlen; gleichviel, ob die Seminaristinnen Gouvernanten werden wollen oder nicht. Sie erhalten doch in diesen Unterrichtsgegenständen ein ihren pecuniären Opfern, die sie bringen müssen, entsprechendes Aequivalent, das seinen Werth behält, auch wenn sie die Schullaufbahn verlassen. Wenn man die vielen Studienjahre bedenkt, die eine Lehrerin durchzumachen hat und dazu das Pensionsgeld, das sogar auf gut dotirten Seminaren, wie das in

Droyßig. 100 Thaler jährlich beträgt, während die Lehrerinnen Gehalte doch sehr gering und die Aussichten auf eine gesicherte Lebensstellung für die Zeit des Alters und der Abnahme der Kraft noch geringer sind: so muß man sich wundern, daß sich ein solcher Andrang zu diesen Anstalten entwickelt, wie es doch thatsächlich der Fall ist.

So erfreulich nun aber diese Thatsache ist in Beziehung auf den geistigen und sittlichen Aufschwung der weiblichen Jugendbildung: so niederschlagend ist sie doch andererseits als Beleg für die Abnahme der männlichen pädagogischen Kräfte, die sich der Schule, insbesondere der Volksschule, widmen. Da liegt nun die Frage nahe genug, ob denn das Aufblühen von Lehrerinnen-Bildungs-Anstalten für die Regierungen und Schulbehörden nicht eine dringende Mahnung werden müsse, auch die Lehrer-Seminare mit allen Mitteln zu heben, anstatt das Maß des Wissens und Könnens der Seminarzöglinge herabzuschrauben? Freilich ist man jetzt, und namentlich in Preußen, froh, wenn nur noch junge Leute sich überhaupt zum Eintritt in die Seminare melden und man sieht durch die Finger, wenn auch die Vorbildung sich als eine jämmerlich verwahrloste zeigt. Freilich ist seit Jahren schon die Lehrer-Noth eingetreten und dieser kann eben nur abgeholfen werden, wenn das schreiende Mißverhältniß, das zwischen den Summen, welche der Militair-Etat verschlingt und denen, welche der Schule bewilligt werden, aufhört*) und wenn zu-

*) So lange dies nicht der Fall ist und nicht der Fall sein kann, klingen alle Forderungen einer längeren, weiteren, tieferen Seminarbildung fast wie Hohn. Abgesehen von den Maßlosigkeiten und Phrasen, die auch hier sehr freigebig geboten werden, legt sich die Frage nahe: Ob es nicht unpraktisch sei, jetzt, wo trotz der

gleich die vielfach zur bloßen Dressur, zum nothdürftigen Zustutzen herabgesunkene Seminarbildung einer gründlichen Geistesbildung Platz macht. Oder meint man, daß sich nun mehr Aspiranten zu den Lehrer-Seminaren drängen werden, da sie als Elementar- und Volksschullehrer darauf rechnen können, Colleginnen zu bekommen, die mehr wissen und vielseitiger gebildet sind, als sie und dazu billiger arbeiten und darum überall willkommen sind?

Am 1. Juli 1869 waren in Preußen 1069 Lehrer-Stellen unbesetzt, noch mehr Stellen, nämlich 1792 mußten mit Präparanden besetzt werden und 1242 Stellen waren in der Gründung begriffen; es fehlte also an Lehrern für nicht weniger als 4103 Stellen! Diese wenigen Ziffern sagen mehr, als die längste Abhandlung! Und dazu betrachte man dann den Aufschwung, den die Zahl der Lehrerinnen in jüngster Zeit genommen hat, z. B. in Hamburg. Nach den neuesten statistischen Angaben*) gibt es im Gebiet der Stadt

226 Schulvorsteher und 211 Schulvorsteherinnen.

Als Fach- und Hülfslehrer unterrichten

701 männliche und 667 weibliche Personen.

Gehaltserhöhungen die Lehrerbesoldungen doch im Verhältniß zu den Zeitumständen kümmerlich sind, von den angehenden Seminaristen fordern zu wollen, sie sollen die Bildung eines Secundaners der Gymnasien oder Realschulen haben? Wer diese Bildung sich erworben hat, wendet sich heutzutage anderen Berufszweigen zu und mag sich nicht mehr mit dem ABC befassen. Dennoch aber ist die Forderung einer solchen Seminarbildung, die zugleich Geistes- und Gemüthsbildung gewährt, durchaus gerechtfertigt.

*) Statistik der Hamburgischen Unterrichtsanstalten, zusammengestellt vom statistischen Bureau der Deputation für directe Steuern (Hamburg, 1869. Otto Meißner.).

Unter diesen sind nur achtzehn Jahre oder unter achtzehn Jahre alt:

42 Lehrer und 131 Lehrerinnen.

Neunzehn bis achtundzwanzig Jahre alt:

237 Lehrer und 301 Lehrerinnen.

Neunundzwanzig bis achtunddreißig Jahre alt:

152 Lehrer und 86 Lehrerinnen rc.

Doch es ist überall, auch bei den Lehrerinnen, dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Ueberwiegt auch bis zum 30. Lebensjahr das weibliche Geschlecht, so tritt es dann doch sehr rasch gegen das männliche zurück und es hat sich auch in Hamburg herausgestellt, daß die Zahl der Lehrerinnen bedeutend ist, welche in höherem Lebensalter ihren Beruf ändern.

7.

Christian von Bomhard's Nachlaß.*)

Aehren vom Felde der Betrachtung. Von Schulrath Dr. Chr. von Bomhard. Aus dessen literarischem Nachlaß herausgegeben von H. Stadlmann. Mit dem Bildniß des Verfassers. Augsburg, Jenisch und Stage. 1869. 8.

Der in der Schulwelt Baierns hochgeachtete und gefeierte Name Bomhard ist auch in weitern Kreisen nicht unbekannt geblieben; wir verweisen auf die vortreffliche Charakteristik in der Beilage zu Nr. 31 der Augsburger „Allgemeinen Zeitung" f. 1862. Das obenangezeigte Büchlein, das sechs Jahre nach dem Tode des Verfassers erscheint, darf in d. Bl. nicht mit Stillschweigen übergangen werden, da es, eindringlicher als es jede Charakterschilderung von fremder Hand vermöchte, uns ein Bild des innern Lebens und Strebens des Verstorbenen gibt. Obwohl ursprünglich nicht für den Druck bestimmt und durchaus nicht für das große Publikum geschrieben — denn es sollten diese Betrachtungen, die gelegentlich zu Papier gebracht wurden, wie es Zeit und Stimmung erlaubte, höchstens den Kindern und Kindeskindern ein liebes Andenken sein und ihnen ein Zeugniß geben von

*) Bl. f. lit. U. 1870, 5.

der Denk- und Empfindungsweise des Dahingeschiedenen, sie aber auch veranlassen, „nach höherer Bildung und Reife zu ringen, als ihrem Vater und Großvater zu erreichen möglich gewesen" —: so haben wir doch nun in dieser Aehrenlese ein populäres Buch im besten Sinne des Wortes, für welches wir dem Herausgeber zu Dank verpflichtet sind. H. Stadelmann hat als treuer Jünger des Meisters sich mit ebenso viel Liebe als Umsicht der Aufgabe unterzogen, die einzelnen Blätter zu ordnen und zu sichten; er hat Alles, was nur für Fachgelehrte von Interesse sein konnte, mit bestem Tact ausgeschieden und so unsere Literatur mit einem Buche bereichert, das sich den schriftstellerischen Arbeiten seines verewigten Lehrers würdig anreiht.

Schriften, wie die in Rede stehende, worin ein classisch durchgebildeter Gelehrter über die tiefsten Räthsel und höchsten Angelegenheiten des Menschenlebens in einer so anspruchslosen, kindlich-einfachen Sprache redet, daß Jeder, der das liest, meint, so hätte er es auch fast ausdrücken mögen — sind, trotzdem, daß in den letzten Jahrzehnten große Fortschritte in volksmäßiger, allgemein verständlicher Schreibart gemacht worden sind, nicht allzu häufig Unsere philologischen und philosophischen Schriftsteller können in dieser Hinsicht noch immer viel von den Engländern und Franzosen lernen. Daß Bomhard nicht blos vom classischen Stil der Alten, sondern auch von der leichten, gewandten, durchsichtigen Schreibart der Neuern, insbesondere von der Form englischer und französischer Essays Nutzen zu ziehen verstanden hat, das zeigt jede Seite dieser „Gedankenspäne", wie der bescheidene Mann seine Betrachtungen ganz bezeichnend nannte. Essays im englischen oder französischen Sinne sind es nicht,

dazu sind sie zu kurz und fragmentarisch. Aber diese Ramenta sind trotz ihrer Kürze und Kleinheit doch alle wuchtig und werthvoll und zeugen davon, daß der Verfasser mit vortrefflichen scharfen Instrumenten arbeitete und in seiner Gedankenarbeit sich eine Energie und Frische bewahrte bis in's Greisenalter hinauf, um welche ihn jüngere Kräfte beneiden möchten. Bomhard gibt uns seine Gedanken nicht als abstracte Lehrsätze und von vornherein abgeschlossene Ergebnisse, sondern läßt uns an seinem eigenen lebendigen Denkprocesse theilnehmen, er discutirt mit uns, als wären wir in seiner Gesellschaft und nähmen persönlich Antheil an dem Gespräch, das Für und Wider der Sache, und weiß uns auf diese Weise zur lebendigsten Theilnahme an dem von ihm zur Sprache gebrachten Gegenstande anzuregen. Hegel's dialektische Methode, die von einem Gegensatz zum andern fortschreitet, um die höhere Einheit des Begriffs zu gewinnen, sowie Herbart's psychologische Schärfe in Beobachtung der Vorstellungen sind nicht ohne merklichen Einfluß auf Bomhard's empfänglichen Geist geblieben; aber dieser steht doch so frei und unbefangen da, daß er Alles in seiner Weise verarbeitet und man nirgends durch philosophische Kunstausdrücke und Schulphrasen belästigt wird.

Mit derselben innern Freiheit, die er den Philosophen alter und neuer Zeit gegenüber behauptete, wußte sich Bomhard auch den unbefangenen Blick auf die großen Dichter zu bewahren, in die er sich zwar mit ganzem Gemüth vertiefte, ohne jedoch in jene abgeschmackte Ueberschätzung zu verfallen, wie sie vornehmlich im Shakspeare- und Goethe-Cultus unserer Tage in nicht erfreulicher Weise sich zeigt. Ueber Goethe äußert er sich in zwei bemerkenswerthen Betrachtungen. S. 111 heißt es:

Am meisten habe ich Goethe in seinen Gnomen bewundert. Welch ein Geist, der aus dem reichsten Vorrath von Wissen eine solche Fülle gründlicher Gedanken über Kunst, Wissenschaft und Leben zu ziehen und diese in so prägnanter Bündigkeit, mit schlagendem Witz auszudrücken vermochte! Es sind Ueberschriften zu ganzen Capiteln, an Fruchtbarkeit dem Samenkorn, an Dehnbarkeit dem Golde vergleichbar; die Welt war für ihn ein Californien, aus dem er edles Metall, bald in Körnern, bald klumpenweise gegraben hat.

Auf S. 145 treffen wir dagegen auf eine sehr scharfe Kritik des Goethe'schen „Bildungsideals", die, trotz ihrer Einseitigkeit, doch nicht ohne Grund ist. Bomhard fragt:

Was ist Goethe das Höchste, das er in Menschennatur und Bestimmung anerkennt und durch seine schriftstellerische Thätigkeit fordern will? Es ist beschlossen im Wort und Begriff der Bildung. Und in welchem Sinne faßt er den vielseitigen? Nicht eben in einem tief intensiven, da es Reinigung des Gemüths von unedler Beimischung, feste Richtung zum Göttlichen, Liebe und willige Aufopferung für die höchsten Interessen der Menschheit bedeuten würde, sondern in weit ausgedehnterm Umfange, da der Geist mit reichem Vorrath von wissenswerthen Kenntnissen und Einsichten versehen, der Geschmack geläutert, der rechte Tact für's Leben, ungezwungener Anstand in Haltung und Benehmen gewonnen und selbst auch der Körper so geübt und zugerichtet ist, daß er in seiner Erscheinung dem Geiste Ehre macht. Was den Charakter betrifft, so wird dieser durch Erfahrung, wobei freilich manches Irrige und Sündliche mit in's Spiel kommt, zum Rechten geleitet und sicherer geworden

sein, der sich keine Blöße gibt und jede Gemeinheit fern von sich hält. Wo er auftritt, wird er als eine bedeutende Erscheinung Respect einflößen. Sein wahres Element findet er in der Umgebung solcher, die durch Stand, Rang und feinen Ton hervorragen; doch wird es seiner Lebensklugheit und Gewandtheit leicht, sich auch gewöhnlichen Menschen gefällig und angenehm zu erweisen. Ihm fließen reichlich die Quellen der feinsten Genüsse, in Natur, in Kunst, in geselliger Kreisen; doch den süßesten findet er in der Anerkennung seiner Trefflichkeit, die ihm vom Gleichgebildeten entgegenkommt und die er wohl zu verdienen sich bewußt ist. Auch zu gemeinnütziger Thätigkeit entschließt er sich, aber freilich weder zur banausischen des Handwerkers, noch zur pedantisch formellen des Beamten, noch zur mühevollen minutiösen des Gelehrten, noch zur egoistisch-materiellen des Kaufmanns, weil in solchen Beschäftigungen kein Raum für freie allseitige Entwickelung ist.... Lieber wird er sich der Kunst widmen oder auch in höherer Stellung dem Staatsdienste, am liebsten aber wird er seine Güter administriren und da viel Schönes schaffen. Denn ohne sehr bedeutenden Comfort läßt sich der echte und rechte Gentleman gar nicht denken; er muß über ansehlichen Besitz zu gebieten haben.... Willst du diese Gebildeten in Gesellschaft beisammen sehen und ihr Gebaren beobachten, so nimm den „Tasso" zur Hand. Hier findest du einen talentvollen, aber überspannten Poeten, der nur noch einen Schritt zum Irrenhause hat; einen man of the world, der eine kleinliche Eifersucht und Intrigue unter einer gutgewählten Charaktermaske zu verdecken weiß; eine kränklich sentimentale Prinzessin;

einen Fürsten, der seine Bedeutungslosigkeit mit Anstand und Würde ausbietet. Eine dicke schwüle Atmosphäre ist über das Ganze ausgegossen, angst und bange wird es uns unter diesen Leuten, wir sehnen uns nach naturwüchsigen, derben, gesunden Naturen.... Oder nimm den „Meister"; dasselbe Schauspiel. Ein junger Narr, der in der Gesellschaft liederlicher Komödianten auf dem Theater (man hält es kaum für möglich) Bildung sucht, und nachdem er eine geraume Zeit den Tagedieb und Vagabunden gespielt, endlich unter Aristokraten geräth, die ohne Amt und Beruf wahre Schmarotzerpflanzen am Lebensbaume sind, ihm ihre Bildung einimpfen, soviel er als Bürgerlicher dieselbe in sich aufnehmen kann. Fort mit diesen Leuten. Lieber kräftige Barbaren als diese Salonmenschen. Mit jenen läßt sich etwas ausrichten, diese aber sind zu jedem guten Werk unbrauchbare Empfindler und Schönredner.

Das ist nun freilich etwas stark ausgedrückt. Allerdings hat die Kritik ein Recht, nicht blos zu fragen, ob ein Dichter dem ästhetischen Gesetze Genüge gethan hat, sondern auch zu prüfen, wie seine Bildungsideale beschaffen sind, und zu fragen welchen ethischen Gehalt die ästhetischen Glanzerscheinungen bergen. Allerdings ist nicht zu verkennen, daß — den im jugendlichen Ueberschwang gedichteten „Götz" ausgenommen — fast alle dramatischen Helden Goethe's schwächliche und schwankende Charaktere sind, denen auf Seite der erzählenden Dichtung ein Werther, Meister und Eduard ganz entsprechend zur Seite stehen. Goethe führt uns in eine reiche mannichfaltige, vortrefflich nach der Wirklichkeit gezeichnete Welt, in der es heißt: Leben und Lebenlassen! Von Natur viel mehr

zur ruhigen Anschauung und Betrachtung der Weltverhältnisse, zum innerlichen Verarbeiten der reich und voll empfangenen Eindrücke und zu gleichmäßiger harmonischer Entwickelung seiner Individualität getrieben, als zur energischen Gestaltung der Außenwelt, fühlte Goethe sich nicht berufen, den thatkräftigen und thatlustigen Willen zu verherrlichen, der allen Hindernissen zum Trotz sich Bahn bricht und im Kampfe mit seinem Schicksal, im Ringkampf der Gegensätze die Freude und den Genuß des Lebens findet; er feierte vorzugsweise das Weib in seiner schönen Natürlichkeit, in der Fülle und Abrundung des Wesens und Wirkens, und unter den Männern vorzugsweise empfängliche, leicht erregbare und bestimmbare Naturen, die auf schöne Gestaltung und harmonische Ausbildung der Anlagen vor Allem bedacht sind Aber trotz alledem blieb Goethe ein universeller Mensch, der das Leben nach allen Richtungen erfaßte und es poetisch darzustellen verstand. Nur ein Goethe konnte einen „Faust" dichten, ein ebenso tief aus dem deutschen Wesen herausgeschöpftes, als universelles Werk. Dieses „Fragment" ist urkräftige Poesie (selbstverständlich sehen wir vom zweiten Theile ab), dem kein anderes Volk etwas Aehnliches an die Seite zu stellen hat. Faust ist der unablässig Strebende, wenn auch kein Thatenmensch im engeren Sinne des Worts. Wir wollen und dürfen nicht vergessen, daß der „Hofmann" Goethe uns eine der kostbarsten Perlen nationaler Dichtkunst, das bürgerlich-idyllische Epos: „Hermann und Dorothea", geschenkt hat, daß Goethe es war, der das deutsche Volkslied in seiner Einfachheit und Natürlichkeit erfaßte und es zu künstlerischer Vollendung emporhob, wie kein anderer Dichter vor ihm, und wie nur Einer nach ihm, nämlich Ludwig Uhland, ihm hierin

würdig zur Seite steht. Wir wollen nicht verkennen, daß, wer solches vermochte, auch den reinsten offensten Sinn für das Humane, Sittliche, Volksthümliche auch in den niedersten Lebenskreisen sich bewahrt haben mußte.

Bomhard redete und schrieb — das ersieht man auch aus diesen seinen Betrachtungen — auch als Greis noch mit wahrem Jünglingsfeuer und sein Kopf dachte und verarbeitete nichts ohne die regste Theilnahme des Herzens. Das Gefühl steigert sich mitunter zum Affect, welcher das Urtheil trübt und einseitig macht und lodert auf in edelm sittlichen Zorn, der sich dann vernichtend gegen Alles wendet, das seiner Denk- und Anschauungsweise widerstrebt. So z. B. nennt er die Vertreter des Materialismus Büchner und Vogt, Moleschott und Feuerbach „Hochverräther an der Menschheit“. Man darf aber bei solchen Ansichten und Urtheilen nicht vergessen, daß Bomhard diese Blätter schrieb, um das, was ihm am Herzen lag, auch wieder den Seinigen an's Herz zu legen. Mitunter streitet er auch heftig gegen Lehrmeinungen, denen er später selbst zum Theil huldigt. So wendet er sich gegen Schopenhauer und jene Form des Pantheismus, welche eine steigende, in's Unendliche sich fortsetzende Progression zum Bessern annimmt, sodaß durch diesen Proceß die Welt sich mittelst des ihr innewohnenden Princips, das vorwärts treibt, von selbst läutert und ihre Schlacken allmählich ausstößt. Bomhard entgegnet:

Aber damit ist auch die ewige Existenz alles Schadhaften und Unbrauchbaren, d. h. des Bösen und des Uebels gesetzt, denn sonst hörte ja Arbeit und Proceß endlich einmal auf. Ewiger Proceß zum Bessern ist nichts als ewige Entfernung vom Guten und also,

ohne sein Ziel erreichen zu können, ewige Unseligkeit in wechselnden Formen!

Ich bekenne offen, daß ich mir keine andere Seligkeit denken kann, als diejenige, welche aus der Arbeit, aus dem Ringen und Streben nach Vollendung, aus der Ueberwindung des Uebels und aller Hemmnisse, die sich dem auf das Göttliche, auf das Gute, Wahre und Schöne gerichteten Vorwärtsstreben entgegenstellen; daß das Gefühl fortzuschreiten und Gott immer näher zu kommen, an sich schon Seligkeit ist, daß das Suchen und Finden der Wahrheit mehr erfreut, als der thatenlose ruhige Besitz der Wahrheit. Ohne Dunkel und Nacht würden wir uns nicht des hellen Tages freuen, ohne den Gegensatz gar kein Gefühl und Bewußtsein haben; ohne Kampf keine Tugend, ohne Anfechtung der Welt keine Gottseligkeit. Proceß ist Fortschritt; ein sogenannter vollkommener Zustand, dem das Streben, die Entwickelung, der Fortschritt fehlte, wäre ein unterschiedsloses Einerlei und das gerade Gegentheil der Seligkeit. Gott der Herr selber ruht nicht, sondern schafft und wirkt immer fort; er ist als Schöpfer auch der Urgrund der steten Entwickelung alles Geschaffenen. Würde die Entwickelung aufhören, so wäre auch das Leben vernichtet und damit der Schöpfer des Lebens selber negirt. Gewiß sind jedem Strebenden Momente des Ausruhens vonnöthen, aber eben „Momente", welche die Bewegung nicht abschneiden und hemmen, sondern zu neuem Fortschritt stärken.

Bomhard blickt mit dem Gedanken auf das unbewußte Glück der Kindheit, daß kein höheres Glück möglich sei. „Was willst du denn werden? Besser als gut? schöner als schön? glücklicher als glücklich?" so fragt er

und fährt dann fort; „Alles Werden ist nichts als Entstellung, Verzerrung des reinen Seins, Entleerung seines tiefern Inhalts, Verflüchtigung seines Geistes, Versenkung in's Eitle und Nichtige.“ Dann wäre es freilich besser, wir wären und würden nicht geboren und Arthur Schopenhauer's Pessimismus wäre vollkommen im Recht. Es verhält sich aber umgekehrt: die Kindesseele ist die ärmere gegenüber der Seele des Jünglings und der Jungfrau, das Werden und Wachsen ist Zunehmen, ein Reicherwerden, keine Entleerung eines „tiefern Inhalts“ — es ist kein Abfall von der Idee, sondern ihre Verwirklichung. „Leben ist Leiden“, sagt Bomhard an einem andern Orte, während es umgekehrt heißen müßte: Leben ist Thätigsein, Wirken und Schaffen. Die Passivität, der Schmerz und das Leid sind Negationen des Lebens, freilich nothwendig, um die Position zu verwirklichen und zum Bewußtsein zu bringen.

Wir würden gar keinen Schmerz empfinden, wenn wir kein Gefühl des Wohlseins hätten; es fehlte dann eben der Gegensatz, das Sich Messen des einen Zustandes an dem andern. In jedem Momente unseres Lebens werden Lebenstriebe erfüllt und befriedigt, jeder Athemzug, mit dem wir die Lebensluft trinken, ist ein Genuß. Daß wir vermöge der Gewohnheit den Genuß nicht zu lebhaftem Bewußtsein bringen, schließt keineswegs aus, daß er vorhanden sei. Der Gesunde, welcher nie krank gewesen, reflectirt nicht auf sein Wohlbefinden, er weiß nicht, wie wohl er sich fühlt — aber fühlt er sich deßhalb minder wohl? Und selbst der Kranke, der ein sieches Leben mühsam fortschleppen muß, hat, weil er lebt, noch viel Wohlsein, weil er viele Triebe und Bedürfnisse befriedigen kann. Gewiß gibt es unglückliche

Existenzen genug, in denen das Schmerzgefühl überwiegt. Aber sie bestehen nicht aus lauter Schmerz, weil sie dann überhaupt nicht mehr zu bestehen vermöchten. Aller Schmerz ist immer nur relativ, den absoluten Schmerz erträgt das Leben nicht.

Man merkt an diesen und ähnlichen Stellen in Bomhard's Gedankenspänen, wie sehr Schopenhauer, obwohl er sich wider dessen Philosophie wehrt, ihm imponirt hat. Schopenhauer hält den Schmerz, das Leiden für das Positive, die Freude und das Wohlsein für das Negative. Aber es verhält sich umgekehrt: Alles, was da lebet, das freuet sich auch seines Lebens und *soweit das Leben reicht, soweit reicht auch die Lebenslust*. Daß diese in einzelnen Fällen auf ein Minimum herabgedrückt werden kann, daß es im Menschenleben viel, viel Leid und Ungemach, unendlichen Kampf mit Hindernissen, eine nie endende mühselige Arbeit gibt, die als solche immer mit Schmerz verbunden ist, wer möchte das verkennen? Daß dieß ganze Erdendasein mit Mängeln behaftet ist, daß es keine Lösung des großen Schöpfungsräthsels, keine Erfüllung unserer Hoffnung, keine Verwirklichung unserer Ideale bietet, — daß darum auch in unserer reinsten Freude noch ein Wermuthstropfen steckt, daß ein Gefühl der Wehmuth unser Herz ergreift, wenn wir in der Anschauung eines vollendeten Kunstwerks, ergriffen von der Macht der Töne oder von der Schönheit des Frühlings unsere Seele erhoben fühlen über diese arme Erdenwelt, und ihre Schranken zu fallen scheinen: welches tiefere Gemüth hätte das nicht erfahren! Es liegt, wie Schelling so wahr als schön bemerkt, ein Schleier der Schwermuth über die ganze Natur gebreitet: *die tiefe unzerstörbare Melancholie alles*

Lebens. Aber ich frage: Liegt nicht auch in der Melancholie, in der gedämpften und verschleierten Molltonart eine süße Lust, nicht auch in der Wehmuth Wonne? Wohl nennt auch der klarverständige, nie einem Gefühl sich hingebende Kant das Leben „eine Prüfungszeit, der die Meisten unterliegen und in welcher auch der Beste seines Lebens nicht froh wird". Wie Viele — und gerade die Strebsamsten, die es mit dem Leben ernst nehmen, werden ihm nicht ohne Weiteres zustimmen! Und doch muß auch hier gefragt werden: Würde dann noch irgend ein Streben Statt finden, wenn nicht die Erfahrung des Gelingens, die Freude am Erfolg desselben vorhergegangen wäre und zu neuer Anstrengung triebe und stärkte? Es sind doch immer nur Momente, wo wir unseres Lebens nicht froh werden, abwechselnd mit solchen, in denen wir uns desselben freuen. Ein Leben, das durchaus keine Freude, keine Hoffnung, keinen Werth mehr böte, müßte dem verzweifelten Selbstmorde anheimfallen.

Die Betrachtungen Bomhard's berühren die tiefsten Räthsel des Menschenlebens. Unter der Ueberschrift „Ach!" wird uns ein Bild der Nachtseite des Lebens entrollt, das, wie Bomhard meint, überwiegend auf den Schmerz gestellt sei. „Schmerz ist des Lebens Grundfarbe, die aus allen Uebertünchungen immer wieder hindurchschlägt." Das scheint wohl so und ist es doch nicht, sonst hinge der Mensch nicht so am Leben, wie er es thut. Aber die große Fülle von Noth und Elend soll damit nicht abgeleugnet werden sowie die erschreckende Thatsache, daß Trübsal und Elend so manchen Strebsamen niederwirft und seine Kräfte lähmt, bis jeder Aufschwung unmöglich wird. Da bleibt der Glaube an eine künftige Auflösung

der Dissonanzen dieses Erdenlebens der einzige Balsam auf die Wunden. Bomhard sagt fast bitter: „Besser wäre, man bedürfte des Balsams nicht." Und er fährt fort: „Kann auch das Vergangene ungeschehen gemacht werden? Läßt sich eine ganze Weltgeschichte voll des entsetzlichsten Greuels und unsäglichsten Uebels wie eine falsche Rechnung von der Wachstafel wegtilgen?" Das ist eine sehr wahre und tiefgehende Bemerkung, der kein Denkender auszuweichen vermag. Aber ganz charakteristisch sucht der Verfasser das Problem zu lösen mit einer Vision, die zwar ein erhabenes Bild vor die Seele stellt, aber der Frage doch eigentlich aus dem Wege geht:

Mir ist, als sähe ich eine Heerschaar Geängsteter, Verfolgter in wilder Flucht und hinter ihr her die Zeit, wie Pharao mit Rossen und Wagen, vor ihnen das Meer, aber ohne Furt und Straße. Eine Vision tritt vor meine Seele. Der zweite Moses, den der erste auf dem Berge der Verklärung gesehen, schreitet in majestätischer Ruhe, den Hirtenstab in der Hand, vor den zagenden Flüchtlingen einher: „Mir nach, ich bin der Weg durch's Rothe Meer der Trübsal und des Todes!" Und die Fluthen theilen sich, und hinter den Durchziehenden und ihrem Führer versinkt die alte Zeit und das alte Geschlecht, vor ihnen eröffnet sich eine neue Welt. Sowie die Ungeheuer der ersten Schöpfung, deren versteinerte Reste wir noch mit Grausen ansehen, so verschwinden, ertränkt im Meer, die moralischen Ungethüme und Scheusale der ersten Geschichte und an ihrer Stelle erscheinen edlere Wesen und feinere Organisationen. Ein neues Schöpfungstagewerk beginnt, die Pforten eines zweiten Paradieses öffnen sich, in dem keine zweite Schlange mehr

versuchen wird. Und die alte Sünden- und Jammergeschichte, war sie nicht in das Buch der Zeit eingeschrieben? Wo wird sie bleiben, wenn die Zeit selbst nicht mehr sein wird?

Bombard hofft chiliastisch, es müsse doch endlich kommen das Reich auf Erden,

Darin der ew'ge Friede lächelt
Und Freiheitshauch die heiße Stirne fächelt —

er tröstet sich mit dem Gedanken der Entwickelung der Menschheit, die jetzt schon auf einer unendlich höhern Stufe der Bildung angelangt sei als vor Jahrtausenden. Aber damit legt er wieder die von ihm selbst aufgeworfene Frage nahe: Was haben die Armen und Elenden verbrochen, daß sie nur als Schutt und Mörtel dienen mußten, damit auf ihrem Staube sich ein stolzer Palast erhebe?

Daß man das Jenseits nicht in abstracter Weise vom Diesseits trennen kann, daß der Dualismus, welcher Gott und Welt, Geist und Materie, Ewigkeit und Zeitlichkeit als unvereinbare Gegensätze scheidet und auseinanderhält, den nach Einheit der Erkenntniß ringenden Geist nicht befriedigen kann: dessen ist sich Bombard wohl bewußt, und es ist ihm gewiß Ernst, wenn er in einer der letzten Betrachtungen die „Fremde Antwort aus Indien" bringt:

Siehe das Sinnenleben mit seinem ganzen Treiben in den Regionen des Träumens und Phantasierens, der Vorstellungen und Meinungen, Einfälle und Vermuthungen, Furcht und Hoffnung, Begierde und Leidenschaft, des Kampfes und der Unseligkeit: dieses Leben oder vielmehr thierähnliche Vegetiren — das ist das Diesseits. Dagegen ist das Leben in der

Thätigkeit des Denkens und Forschens, der Erzeugung und Fortbewegung, der sichtbar erscheinenden Ausprägung der Ideen, das wahre Jenseits, darin die Abgeschiedenheit wohnen, d. h. die aus den Trübungen des sensualen Lebens in ein Leben des Geistes Hinübergeschiedenen und Geretteten.... Ist dies begreiflich, so wird es auch das Weitere sein, was über das Bedauern, den Lauf der Weltgeschichte nicht auch nach dem Tode verfolgen zu können, beizubringen ist. Sei deßhalb außer Sorge, du wirst von der Weltgeschichte noch ein größeres Stück, als dir lieb ist, mitspielen dürfen. Denn ich sage dir, du warst schon früher, ja schon im Anfange Schauspieler auf dieser Bühne, warst mit Adam im Paradiese, dann mit all seiner Descendenz auf ihren Wanderungen.... alle Entwickelungen hast du von einer Stufe zur andern mitgemacht, du stehst in einem magischen Kreise, dem du nie entfallen, in und mit dem du dich ewig fortbewegen wirst. Vergangenheit und Zukunft schließen sich in Einen Ring zusammen, in welchem der Tod keinen Zutritt findet, alles Leben und Bewegung und endloser Fortgang ist.

Ich würde aber die Grenzen einer Recension allzu weit überschreiten, wollte ich dem Verfasser der Betrachtungen auf diesem Wege weiter folgen, und benutze den mir noch übrigbleibenden Raum, die freundlichen Leser hinzuweisen auf die reiche Fülle praktischer Philosophie, welche das Büchlein enthält. Unter der Ueberschrift „Gutes Auskommen mit andern" heißt es:

Liebe und Vertrauen suche nur bei den Allernächsten und Erprobten; dringe dich keinem als Freund auf. Die Vorschrift, bei freundschaftlichen Verhält-

nissen nie zu vergessen, daß sie sich wohl wieder lösen, ja in Abneigung übergehen können, ist eine praktische Klugheitslehre. — Es gibt auch schöne Schwächen, die in einer vollkommenen Welt für Tugenden gelten würden, in dieser aber wohl überwacht sein wollen. Gutherzigkeit, die überall helfen möchte und wenn es auch Opfer kostete — wie ist sie so schön und löblich! und gleichwohl bietet sie dem Mißbrauche und Betruge die Handhabe. Entgegenkommendes Zutrauen gegen Jedermann. Wie human! Aber wie sind so Viele schlecht dabei weggekommen! Dienstbereitwilligkeit! wie leicht wird sie gemißbraucht! Darum alle Impulse des Gemüths unter steter Controle des Verstandes gehalten! Ist das leicht? Nein, wahrlich nicht. Es hat's noch Keiner vollständig ausgeführt.

Ist auch kein so großer Schaden, denn wer es vollständig ausführte, würde damit des Gemüthes selber verlustig gegangen sein.

Bemerkenswerth ist, wie unter der Ueberschrift „Bestimmung" der Begriff „Bildung" definirt wird. Die Aufgabe, jede Anlage und Fähigkeit auszubilden, hält Bomhard für ungereimt, weil sie Unmögliches fordert. Die Allseitigkeit sei Aufgabe der ganzen Menschheit:

Wir Einzelne sind nur Fragmente, Bausteine am großen Tempel. Und doch fühlen wir den Drang, mehr zu sein, selbst ein Ganzes, selbst der Tempel. Gut, dazu kann Rath werden. Aber nicht durch allseitige Ausbildung, sondern auf einem andern Wege. Nimm in dein Gemüth warm und tief und innig das Interesse der gesammten Menschheit auf und verfolge es in deinem engen Kreise, so bist du über die Schranken des individuellen Daseins sammt allen seinen

Separatbestimmungen hinweggehoben. Es ist aber das Interesse, d. h. die tiefste Angelegenheit der Menschheit kein anderes als reine Ausprägung ihres Bildes, wie es in Gott aufbewahrt ruht. Mitformen und Ciseliren an dem Abdruck dieses Bildes — siehe, das ist Bildung.

Ganz recht. Aber die Frage liegt doch nahe, kann man denn anders das „Interesse der gesammten Menschheit" in sich aufnehmen und in seinem engern Kreise verwirklichen als dadurch, daß man alle vom Schöpfer empfangenen Anlagen so viel als nur irgend möglich in sich ausbilde? Muß nicht, wer in seinem speciellen Berufsleben das Humane, die Idee der Menschheit vertreten und zur Erscheinung bringen will, mehr sein und in sich ausbilden, als was sein Beruf verlangt? Dem Recensenten sind sehr tüchtige Juristen, Mediciner und Theologen bekannt, die ganz und mit bestem Erfolg sich ihrem Berufe widmen und dabei doch ihr poetisches, ihr schriftstellerisches Talent, ihre musikalischen und technischen Anlagen vortrefflich ausgebildet haben, die in politischer Einsicht es mit jedem Staatsmann von Fach aufnehmen, obschon sie Aerzte oder Lehrer, und die vortreffliche Lieder dichteten, obschon sie Rechtsgelehrte sind. Sie alle mußten in der Schule manches lernen, was sie später zu ihrem Berufsleben nicht brauchen. Allerdings muß die Kraft in der einen Richtung zusammengenommen werden, allerdings muß jeder seines Berufes warten und wird jeder Meister nur durch weise Selbstbeschränkung Tüchtiges leisten. Aber damit ist nicht gesagt, daß er einem Talente, einer Kraft zu Liebe die übrigen müsse brach liegen lassen. War doch Bomhard selber viel mehr als bloßer Philolog und Schulmeister. Er war

in geselliger Beziehung ein feiner Weltmann und Menschenkenner, in mündlicher Rede voll Anmuth und Beredtsamkeit; er spielte trefflich Klavier und hatte seinen Sinn für classische Musik aufs beste entwickelt, und er war ferner nicht blos bei den Classikern des Alterthums, sondern auch in den Hauptwerken der neuern englischen, französischen und deutschen Literatur zu Hause. Und die am Schluß des Büchleins von ihm mitgetheilten Sonette geben Zeugniß, daß er auch sein dichterisches Talent nicht unangebaut ließ. Das alles unbeschadet der Berufstreue. So zeigte er, daß die Forderung einer harmonischen Ausbildung aller Kräfte keine ungereimte ist, und er zeigte dies um so eindringlicher in und an seiner Persönlichkeit, als diese, das Gute mit dem Schönen vereinend, auf dem reinsten sittlichen Wollen ruhte des seiner selbst gewissen Charakters.

8.

Zur Charakteristik der Philosophie des Unbewußten*).

Seit Kant gehen alle Philosophen darauf aus, den entsprechenden Begriff für das „Ding an sich", d. h. für das von unserem Anschauen und Denken unabhängige Sein, für das Unbedingte oder Absolute zu finden, aus welchem die Welt unserer Vorstellung entsteht, durch welche sie bedingt wird. Da aber ein „Ding an sich", gar kein Ding ist, weil es nicht existirt, über den Bedingungen des Seins (Raum und Zeit) erhaben gedacht werden soll, unter Merkmalen, die dem Begriff eines „Dinges" widersprechen: so müßte auch der Begriff von einem „Ding an sich" über die auf Raum und Zeit bezogene menschliche Intelligenz hinaus gehen. Es ist die Forderung, etwas zu denken, was nicht denkbar ist. Daher laufen alle Versuche, ihn begreiflich zu machen oder gar als Grundlage eines philosophischen Lehrgebäudes zur Geltung zu bringen, auf ein Dogma, Postulat, einen Machtspruch hinaus, indem sie uns zumuthen, ein Bedingtes als Unbedingtes zu setzen. So

*) Philosophie des Unbewußten. Versuch einer Weltanschauung von E. von Hartmann (Berlin, 1869).

sind Fichte's „absolutes Ich“, Schellings absolutes „Subject-Object“, Hegels „Begriff“, dessen Entwickelung die „allgemeine, absolute, schöpferische Thätigkeit selber“ sein soll, nur contradictiones in adjecto. So ist Schopenhauer's „Wille“ nur ein Dogma, an das man wohl glauben, das man aber nicht begreifen kann. Wie kommt der blinde, subjectlose, von allem Bewußtsein unabhängige Wille dazu, aus dem Unbewußtsein zum Bewußtsein sich emporzuarbeiten; woher der Wille selber? Antwort: der Wille ist, weil er ist, er setzt sich selber, obwohl er gar nicht weiß, was er will und wozu er etwas will. Diesen Begriff zu denken ist jedenfalls noch schwieriger als — Münchhausen sich vorzustellen, der sich an seinem eigenen Schopf aus dem Wasser zieht.

Wie Fichte trotz aller Kühnheit und Strenge des Denkens nicht aus dem menschlichen Ich ein weltschöpferisches, absolutes Ich machen konnte, und Schelling diese Einseitigkeit durch sein absolutes Subject, das zugleich Object, d. h. Welt ist, auszugleichen strebte: so suchte Schopenhauer von der Einseitigkeit Hegel's, der die Welt, das Ich und den absoluten Geist nur als einen logischen Proceß, als Entwickelungsstufen des Denkens, des sich selbst setzenden „Begriffes“ zu fassen vermochte, loszukommen, indem er statt der Intelligenz den Willen als die lebendige Wurzel alles Seins und als Princip aller Philosophie aufstellte. In der jedem Wollen inwohnenden Energie wird uns allerdings die treibende und schaffende Naturkraft näher gebracht, als im Hegel'schen „Begriff“; aber einseitig ist diese Auffassung nicht minder. Denn jeder Wille setzt eine Vorstellung voraus, auf die er sich bezieht und die seinen Inhalt bildet. Denken und Wollen sind aber Erscheinungsformen des bewuß-

ten Seelenlebens, das wieder ein denkendes und wollendes Subject zur Voraussetzung hat, und so bleibt der Sprung in's absolute Unbewußte der gleich verhängnißvolle salto mortale, ob man den Ansatz vom Willen allein, oder vom Intellect allein macht, oder ob man sich mit dem einen Fuß auf den Willen, mit dem anderen auf die Vorstellung stützt. Letzteres ist von E. v. Hartmann in dem o. a. Werke geschehen.

Die Sache wird dadurch nicht nur nicht vereinfacht, vielmehr wird die Schwierigkeit, sie plausibel zu machen, verdoppelt. Auf den ersten Anblick hat die Hartmann'sche Auffassung allerdings etwas Bestechendes. Hartmann sucht dem schlechthin unbewußten Schopenhauer'schen Willen Vernunft beizubringen, indem er ihm die „Vorstellung" als völlig ebenbürtig zugesellt. „Was kann — so lautet seine die Nichtigkeit des Schopenhauer'schen Principes scharf an's Licht stellende Kritik, — „was kann aus einem absolut unvernünftigen, dummen und blinden Princip für eine andere als eine unvernünftige und dumme Welt hervorgehen?" In der Einleitung (S. 18), wo verschiedene philosophische Standpunkte charakterisirt werden, heißt es: Schopenhauer kennt als metaphysisches Princip nur den Willen, während ihm die Vorstellung in materialistischem Sinne Hirnproduct ist. Dem entsprechend kann bei ihm nicht von unbewußter Vorstellung, sondern nur von unbewußtem Willen die Rede sein, wobei er aber wunderbarer Weise nicht merkt, daß der unbewußte Wille eo ipso eine unbewußte Vorstellung als Ziel, Gegenstand oder Inhalt seiner selbst voraussetzt." Gewiß ist es verkehrt, die Vorstellung als metaphysisches Princip unbrauchbar zu finden, weil sie „Hirnproduct" ist und den Willen,

der nicht minder Nervencentra zu seinen Organen hat, als metaphysisches Princip zu proclamiren. Beide, Wille und Vorstellung, gehören dem bewußten Seelenleben an und können immer nur bildlich, tropisch, uneigentlich auf das an und für sich unbewußte Naturleben, auf das physiologische und physikalische Gebiet als solches, angewandt werden, noch weniger aber zu einem metaphysischen Ausgangspunkte dienen, der über allem räumlichen und zeitlichen Sein in einem Gebiete liegt, wo die Gegensätze von Leib und Seele, Natur und Geist keine Geltung mehr haben. Es ist darum so viel Selbsttäuschung, Spiegelfechterei und (wie Schopenhauer sagt) Charlatanismus in die neuere Philosophie gekommen, weil sie mit souveräner Willkür Begriffe verengt oder erweitert, wie es gerade in ihren Kram paßt. Wille und Vorstellung setzen ein psychisch thätiges Wesen voraus, das, wenn auch nur in dumpfem Selbstgefühl, sich von der Außenwelt unterscheidet. Wo keine Außenwelt einer Innenwelt entgegentritt, ist keine Vorstellung, mithin kein Bewußtsein, mithin kein Wille möglich, denn „Wille" ist *bewußtes Streben*. Es ist eine Beleidigung des Sprachgenius, wie der Psychologie, die Begriffe „Wille" und „Vorstellung" in jenes Gebiet hinüberzutragen, wo bloß physikalische und chemische Kräfte walten. Der Stein, der vom Berge herabrollt oder das gefrierende Wasser haben keinen „Willen" zu fallen und Eis zu werden und die Ganglien, welche den Verdauungsprozeß, die Nervencentra, welche den Herzschlag vermitteln, haben keine Vorstellung weder von den Eingeweiden, noch von ihrer Function.

Indem nun Hartmann, von dem richtigen Gedanken ausgehend, daß beim Willen immer Vorstellung sei, die

Vorstellung in die Tiefen des Schopenhauer'schen „Willens" hinabführt, um sie mit demselben zu vermählen, muß er den „Vorstellungen", welche den Inhalt des Willens bilden (die Zwecke, die er verfolgt, das Ziel, nach dem er strebt) das nehmen, was sie zu Vorstellungen macht, nämlich das Bewußtsein und hinwiederum das Bewußtsein in Gebiete tragen, wo keins vorhanden ist und vorhanden sein kann. So legt er der Pflanze nicht nur Empfindung, sondern bewußte Empfindung der Reize bei, auf welche sie reagirt, die Pflanzen haben ein „Zellenbewußtsein" und die noch höher organisirten thierischen Zellen haben ihr „Sonderbewußtsein". Selbstverständlich haben die Nervencentra, welche den Herzschlag regeln, eine Vorstellung des Zieles, worauf sie ihre Thätigkeit zu richten haben. „Denn wenn der Ganglienwille den Herzmuskel in bestimmter Weise contrahiren will, so muß er zunächst die Vorstellung dieser Contraction als Inhalt besitzen, denn sonst könnte weiß Gott was contrahirt werden, nur nicht der Herzmuskel; diese Vorstellung ist jedenfalls für das Hirn unbewußt, für das Ganglion aber bewußt." (S. 86). Jedes Ganglion ist somit ein individuelles Seelenwesen, das mit Bewußtsein thätig ist; es gibt nicht mehr „Bewußtsein" als solches, schlechthin, sondern unzählige „Bewußtseine" (wie Hartmann ganz folgerecht aber schlimm genug den Sprachgebrauch erweitert). Freilich ist nach dem gemeinen Sprachgebrauch des zwar unphilosophischen aber gesunden Menschenverstandes so ein Zellen- oder Ganglienbewußtsein ein unbewußtes Bewußtsein, ein finsteres Licht; doch das ficht die philosophische Kunstsprache nicht an. Da man die Ganglien und Zellen auf Molecule und diese wieder auf Atome zurückführen

muß, so vermehrt sich die Zahl der individuellen mit Wille und Vorstellung begabten Wesen in's Unendliche. Den Atomen „bewußte" Vorstellung beizulegen nimmt Hartmann Anstand, obschon er es mit derselben Berechtigung thun könnte, mit welcher er den Zellen und Nervenkügelchen Bewußtsein vindicirt. „Die Aeußerung der Atomkräfte sind individuelle Willensacte, deren Inhalt in unbewußter Vorstellung des zu Leistenden besteht" (S. 424). Da den Atomen weder das Streben als solches, noch Gegenstand und Ziel desselben zum Bewußtsein kommt, so haben wir es im Grunde genommen mit dem Schopenhauer'schen „blinden" Willen zu thun. In der Lösung des Räthsels, wie dieser Atomwille dazu kommt, wie ein Vernunftwesen zu handeln, Vorstellungen zu bilden und nach diesen Vorstellungen, die ihm unbewußt bleiben, sich zu richten und schließlich nach Bewußtsein zu streben und zum Bewußtsein sich emporzuarbeiten, werden wir um keinen Schritt gefördert. Denn die Vernunft im Unbewußten wird doch wahrlich nicht dadurch erklärt, daß man aussagt, es hat von Anbeginn vernünftigen Willen, ein nach Vorstellungen geregeltes Streben. Daß man an die Stelle des Wortes „Kraft" das Wort „Wille" setzt, ist eigentlich nur eine petitio principii. Es ist ein Selbstbetrug mit Worten, wenn Hartmann das Schopenhauer'sche Dictum wieder vorbringt: „So viel innerlicher wie der Wille als das Muskelgefühl ist, so viel bezeichnender ist das Wort Wille für das Wesen der Sache, als das Wort Kraft." Als ob Empfindung und Gefühl nicht ebenso innerlich und — äußerlich (d. h. durch Organe vermittelt) wären, wie Vorstellung und Wille! Weit entfernt, daß die „Kraft" ursprünglich das Abgeleitete, der „Wille" immer das

Primäre bedeuten soll, verhält es sich gerade umgekehrt — jedes organische Wesen hat und äußert „Kräfte", lange bevor es einen „Willen" haben und entwickeln kann.

H. hat ganz Recht, wider die abstracte Scheidung von „Kraft" und „Stoff" in materialistischer Weise sich zu erklären, nach welcher der Stoff zur bloßen Unterlage, von welcher, oder zum bloßen Gegenstande gemacht wird, auf welchen die Kraft wirkt. Die Kraft ist (und das haben auch wohl alle denkenden Materialisten anerkannt) nicht ein Etwas neben und außer dem Stoffe, und der Stoff nicht Etwas außer der Kraft, sondern diese ist das Wirkende in dem Gewirkten, seinen Raum und seine Zeit setzende und der Stoff die sich offenbarende, an bestimmten Punkten fixirende, den Raum erfüllende Kraft. Wie es keine Seele ohne Leib und keinen Leib ohne Seele gibt, so gibt es auch keinen Stoff ohne Kraft und keine Kraft ohne Stoff; eine Kraft über oder außer dem Stoff ist eine leere Abstraction. Und ebenso ist die Materie als Raumerfüllung gar nicht zu denken ohne die ihr immanente raumerfüllende Thätigkeit. Das Erfüllt-Sein wäre gar nicht ohne das in jedem Moment sich bethätigende und fortsetzende Erfüllt-Werden, ohne die Energie der Extension, welche sich räumlich, d. h. als ein Nebeneinander von Kraftpunkten behauptet. Wir schauen die Ursache nur in der Wirkung, wie wir denkend genöthigt werden, von der Wirkung auf die Ursache zu schließen. Die Ursache ist aber auch zeitlich nicht von ihrer Wirkung getrennt, sondern in und mit derselben gegeben; jede Kraft ist nur wirklich, insofern und insoweit sie wirkt, darum ist eine Kraft, die schon da ist, bevor sie wirkt, ein Wille, der über Raum und Zeit erhaben schon will, bevor er irgend etwas will, ja bevor er

existirt, gleich einer Seele ohne Leib, er ist nur Phantom, Gespenst ohne alle Realität. Aber auch umgekehrt ist kein Ideales ohne ein Reales, kein Leib ohne eine Seele, keine Vielheit von Organen ohne die zu Grunde liegende Einheit. Diese sich als das Frühere, das Ideale als vor dem Realen seiend, den Atomwillen als Kraft zu denken, die vor ihrer Extension vorhanden ist: das ist dieselbe leere Abstraction wie jene des Materialismus, der Stoff und Kraft auseinanderweißt und den Leib als das prius betrachtet, aus welchem nachträglich die Seele hervorwächst.

Atomkräfte, welche nicht im Raum sind, „weder groß noch klein, weder hier noch dort, weder im Endlichen noch im Unendlichen, weder irgendwo noch nirgends" und sich doch kreuzen und schneiden, reine Actionen die subjectlos sind und sich doch etwas vorstellen — sind Widersprüche in sich selbst, ganz wie das „leibfreie Denken", von welchem H. phantasiert. „Sowie das Denken leibfrei ist," sagt er S. 344, „ist es zeitlos und damit unbewußt." Der Wille als die andere Seite jener „leibfreien Atomkraft" hat auch nichts mit Nervenschwingungen und materiellen Vorgängen zu thun und bleibt folglich immer und ewig unbewußt. Von einem bewußten oder gar selbstbewußten Willen zu reden ist also lediglich Irrthum. „Wenn nun der Mensch (sagt Hartmann weiter) den Willen dreifach unmittelbar im Bewußtsein zu erfassen glaubt, 1) aus seiner Ursache, dem Motiv, 2) aus seinen begleitenden und nachfolgenden Gefühlen und 3) aus seiner Wirkung, der That und dabei 4) den Inhalt oder Gegenstand des Willens als Vorstellung wirklich im Bewußtsein hat, so ist es kein Wunder, daß die Täuschung, sich des Willens selbst

unmittelbar bewußt zu sein, sehr hartnäckig und durch lange Gewohnheit festgesetzt ist, sodaß sie die wissenschaftliche Einsicht von der ewigen Unbewußtheit des Willens selbst schwer aufkommen und festen Fuß in der Ueberzeugung fassen läßt. Aber man prüfe sich nur einmal sorgfältig an mehreren Beispielen und man wird meine Behauptung bestätigt finden. Wenn man glaubt, sich des Willens selbst bewußt zu sein, merkt man bei schärferer Betrachtung bald, daß man sich nur der begrifflichen Vorstellung „ich will" bewußt ist und zugleich der Vorstellung, welche den Inhalt des Willens bildet." Als ob der Wille ein Ding hinter und außer den angeführten Factoren wäre, die ihn bilden, als ob man von ihm irgend etwas aussagen könnte, wenn er nicht der Erscheinungswelt angehörte! Ein in Raum und Zeit nicht Vorhandenes kann gar nicht zum Bewußtsein kommen, nicht Object einer Vorstellung sein. Woher kommt denn die „begriffliche Vorstellung": Ich will! anders, als aus der Wahrnehmung meines Strebens, das wiederum aus der Unruhe und Aufregung meines Gefühles entstehend zur Energie das zu verwirklichen, worauf das Streben sich richtet, gestimmt und bereit ist? Unser ganzes Selbstbewußtsein beruht ja nicht sowohl darin, daß wir die Vorstellungen, welche wir haben, beobachten und gewisse Vorstellungen auf einen gemeinsamen Mittelpunkt, den wir „Ich" nennen, beziehen, als darin, daß wir uns als wollend erkennen, daß wir in unseren Vorstellungen uns als die Vorstellenden erfassen, daß wir unser Streben nicht bloß auf diesen und jenen Gegenstand beziehen, sondern das Aufstreben als unsere Macht und Kraft fühlen, aus unserem Wesen ent-

springend. Nach Hartmann's Prämissen müßte jede Verbindung von Wille und Vorstellung unmöglich sein. Dieser Widerspruch kommt denn auch in seiner Erklärung des Bewußtseins zu Tage. Das Bewußte soll aus dem Unbewußten abgeleitet werden. Der Wille ist als solcher unbewußt, der unbewußte Wille hat es auch mit unbewußten Vorstellungen zu thun, aus denen kein Bewußtsein entspringen kann; was aber einem nicht gelingt, was dem Willen und der Vorstellung für sich nicht möglich ist, das gelingt beiden zusammen. [0 + 0 = 1.] Daß keine Vorstellung ohne Bewußtsein möglich ist und jedes Bewußtsein sich gar nicht anders verwirklichen und bethätigen kann, als in der Bildung von Vorstellungen, wird nicht beachtet. Das, was eigentlich erklärt werden sollte, die Bildung der Vorstellung, wird als bereits gegeben vorausgesetzt. Die Vorstellung ist da und drückt sich in das Unbewußte (= Vorstellung und Wille verbunden) ein, ohne vom Willen gewollt zu sein. Darob stutzt der Wille, denn es ist eine Auflehnung gegen seine bisher (von wem doch?) anerkannte Herrschaft, und dieses „Aufsehen, das der Eindringling von Vorstellung im Unbewußten macht, ist — das Bewußtsein!"

„Um weniger bildlich zu sprechen," sagt H., „denke ich mir den Vorgang folgendermaßen: Es entsteht die von Außen imprägnirte (!) Vorstellung. Das Unbewußte stutzt über das Ungewohnte, daß eine Vorstellung existirt, ohne gewollt zu sein. Dieses Stutzen kann nicht von dem Willen allein ausgehen, denn der Wille ist ja das absolut Dumme, also auch zu dumm zum Wundern und Stutzen; es kann aber auch nicht von der Vorstellung allein ausgehen, denn die von Außen imprägnirte Vorstellung ist wie sie ist und hat keinen Grund, sich über

sich selbst zu wundern, alles Andere von Vorstellung ist ja aber, wie wir wissen, im Unbewußten in unzertrennlicher Einheit mit dem Willen verknüpft. Es kann folglich erstens das Stutzen nur von dem ganzen Unbewußten, Wille und Vorstellung im Verein vollzogen werden und kann zweitens das, was an dem Stutzen Vorstellung ist, nur durch einen Willen existiren, dessen Inhalt es bildet."

Welcher Cirkel! und welches Gaukelspiel mit der „imprägnirten" Vorstellung und dem Willen, der nicht stutzen kann und doch stutzt! So ist es doch der Wille, der das Bewußtsein hervorruft, obwohl er als seinem Wesen nach unbewußt es nicht vermag zu „stutzen", und da Hartmann selber das Bewußtsein „als ein Accidenz, das der Wille demjenigen verleiht, wovon er nicht sich, sondern etwas Fremdes als Ursache anerkennen muß" erklärt: so begreift man nicht, wie er dem „Willen" seines Meisters Schopenhauer die „Vorstellung" als gleichberechtigtes Princip beigesellen konnte, noch weniger aber, wie er dem absolut dummen, ewig unbewußt bleibenden Willen zumuthen kann, etwas Fremdes als Ursache anzuerkennen und selbigem das Bewußtsein als Accidenz beizulegen.

Es hat einen Sinn, von Wille und Vorstellung bei Menschen und Thieren zu reden, weil und insofern beide Organe haben, welche ihnen die gegenständliche Welt zum Bewußtsein bringen, weil auch das Thier seine Empfindungen in das Gefühl seines Zustandes überzuleiten und die Spannung dieses Gefühles, worin der Trieb besteht, mit dem Gegenstand des Strebens in ein Verhältniß zu setzen vermag. Aber es hat keinen Sinn, von Pflanzen und Steinen, und schließlich von den Atomen selber zu behaupten, daß sie Vorstellung und

Willen haben. Es hat ferner einen Sinn, von unbewußten Vorstellungen und unbewußtem Willen zu reden, da, wo bewußte Vorstellungen gebildet worden und gebildet werden können; aber es hat keinen Sinn, unbewußte Vorstellungen und ein Handeln nach Vorstellungen in den Gebieten des Naturlebens zu finden, wo es zu gar keinen Vorstellungen kommen kann, weil all und jedes Bewußtsein fehlt und nicht einmal ein Ansatz zur Empfindung, wie bei den Pflanzen, vorhanden ist. Es hat einen Sinn, von unbewußten Vorstellungen als dem unbewußten Inhalt unseres Vorstellungsvermögens zu reden, aber dieser aus den bewußten Vorstellungen gewonnene Inhalt ist eben die Fähigkeit und Möglichkeit und das reale Vermögen, eine Fülle von Vorstellungen in mannigfaltigen Verbindungen und Fortbildungen wiederum in's Bewußtsein zurückzurufen. Hartmann hat mit großer Sach- und Fachkenntniß auf die große Bedeutung und Macht des unbewußten Seelenlebens hingewiesen und namentlich in der menschlichen Geistesthätigkeit die Tiefe des Instinctes, wie derselbe in allem genialen Schaffen, in den Inspirationen der Denker und Dichter, der Propheten und Mystiker waltet, gut hervorgehoben. Aber wir wollen dabei nicht vergessen, daß diese wunderbare Macht des Unbewußten ebenso von dem bewußten Seelenleben abhängt, erst durch dasselbe möglich wird, wie alles schöpferische Geistesleben aus dem Unbewußten hervorkeimen, im tiefen Born desselben sich stärken und erfrischen muß. Sonst brauchten die Künstler nicht erst heranzuwachsen, die Propheten nicht erst zu lernen, die Dichter nicht erst bei ihren Vorgängern in die Schule zu gehen. Mozart hat zwar schon als Kind componirt, aber erst bei gereiftem

Bewußtsein seine Meisterwerke geschaffen. So wahr der eine Satz ist: Das Genie wird geboren! so berechtigt ist doch auch der andere: Es fällt kein Meister vom Himmel! und: das Genie ist der Fleiß, d. h. die bewußte Uebung und Anstrengung.

Es verhält sich mit dem Charakter eben so wie mit dem Genie. Der Thatenmensch wird geboren, hat die große Kraft und Stärke seines Wollens von Gottes Gnaden empfangen, die Wurzel der Nachhaltigkeit und Energie seines Strebens ruhet im Unbewußten seiner „Natur"; aber seine Blüthe kann der Charakter erst im Lichte des Bewußtseins entfalten, das, was er ist, muß er erst werden im Ringen nach bewußten Zwecken und Zielen, im selbstbewußten Kampf mit Hindernissen, die er aus dem Wege räumt, mit Kräften, die er bewältigt. Nur der selbstbewußte Mensch hat Charakter; dem Kinde, dessen Bewußtsein noch in der Entwickelung begriffen, noch weniger dem Thiere, das es zu keinem Selbstbewußtsein bringen kann, legen wir keinen „Charaktet" bei in der vollen Bedeutung des Wortes.

Das ganze Seelenleben ist darauf angelegt, zum Bewußtsein seiner selbst zu gelangen; darauf beruhet alle Entwickelung — das Bewußtsein ist der Gradmesser ihrer Höhe. Daraus folgt zugleich, daß es Grade des Bewußtseins geben muß, denn wäre dasselbe auf allen Stufen das gleiche, dann hätten die Wesen auch den gleichen Rang, weil die gleiche Entwickelungshöhe. Da das Bewußtsein in und mit den Vorstellungen sich bildet, von der vorstellenden Thätigkeit unzertrennlich ist, nicht über den Vorstellungen schwebt und keine a priori fertige Form ist, in welche die Vorstellungen hineinfahren: so ist mit der Entwickelung der vorstellenden Thätigkeit der Seele auch die

Entwickelung ihres Bewußtseins gegeben. Das Bewußtsein, insofern es auf dem Gegensatz einer Innen- und Außenwelt beruhet, ist wohl immer der gleiche psychologische Proceß — qualitativ, doch nicht quantitativ. Die Intensität und Stärke, der Umfang und die Klarheit des Bewußtseins sind nicht nur in verschiedenen Seelen sehr verschieden, sie können auch bei uns selber in verschiedenen Zeiten sehr verschieden sein. Wenn ich aus dem Schlaf erwache und noch halb schlaftrunken meine Umgebung betrachte, so erkenne ich allmählig den Tisch, Schrank, die aufgehängten Kleider 2c. und mein Bewußtsein wächst in demselben Grade, als meine Vorstellungen wachsen und sich klären. Ich habe geträumt, kann mich aber des Traumes nicht mehr erinnern — das Bewußtsein, mit welchem die Traumvorstellungen gebildet wurden, war zu schwach. Nun komme ich in mein Studirzimmer, blättere in einem illustrirten Reisewerke und die Anschauung eines Bildes weckt die Erinnerung an meinen Traum — ich war auch auf Reisen, erlebte da eine ähnliche Scene: das Gleiche in den beiden Vorstellungen hat sich verbunden, das schwache Bewußtsein durch das stärkere größere Kraft gewonnen, so daß es nun der Erinnerung zugänglich ward. Ohne die empfangene Hülfe wäre die Traumvorstellung mir unbewußt geblieben, obwohl sie, wie jede Vorstellung, mit Bewußtsein gebildet und darum erinnerungsfähig war. So nennen wir manche Vorstellung unbewußt wegen ihres schwachen Bewußtseins, das sie hindert, wieder erinnert zu werden. Man sollte deßhalb zwischen „Unbewußtem" und „Bewußtlosem" unterscheiden. Der Stein am Wege und meine Schuhsohlen, die ihn berühren, sind alles Bewußtseins los und ledig.

Das Bewußtlose hat kein Gedächtniß; der in Bewußtlosigkeit gefallene Mensch hat schlechterdings keine Erinnerung an diesen seinen Zustand, während ihm vom Schlafe eine wenn auch sehr dunkele Erinnerung bleibt, so daß, wenn man ihn nach einer Stunde weckt, er recht wohl weiß, daß er nur kurze Zeit geschlafen hat.

Das ganze Reich des „Unbewußten" im Sinne Hartmann's hat kein „Gedächtniß", wie H. mit Recht hervorhebt. Daraus folgt aber, daß es überhaupt nicht denken, nichts vorstellen und nichts wollen kann, mit Einem Wort unvernünftig ist. Jede Vorstellung ist als solche auch erinnerbar, setzt ein denkendes (vorstellendes) Wesen voraus, das mit Bewußtsein diese Vorstellung bildete. Je niederer der Bewußtseinsgrad, desto schwächer ist auch die Erinnerung; aber ein Wesen, dem wir absolut jedes Gedächtniß absprechen müssen, das hat auch kein Vermögen, Vorstellungen zu bilden. Wo aber keine Vorstellungen gebildet werden, da kann auch kein Wille entstehen, denn die Vorstellungen bilden den Inhalt des Willens und ein Wille, der keinen Inhalt hat, ist ein Wille, der nichts will, mithin gar kein Wille.

Hartmann, nachdem er (obwohl er es nicht Wort haben will) den Begriff des Willens so erweitert hat, daß man den der bewußtlosen Kraft hineinschachteln kann, sucht dann diese blinde Kraft wieder zum Range eines vernünftigen selbstbewußten Willens zu erheben, indem er sie Ideen haben, Zwecke setzen und nach Zwecken höchst klug und weise handeln läßt. Indem er die Materie in unzählbare Atome auflöst und diese Atome wieder als Seelen faßt, mit Vorstellung und Wille begabt, aber ursprünglich leiblos, unkörperlich — da sie erst das räumliche Sein schaffen müssen — hat er statt Eines

vernünftigen schöpferischen Geistes Billionen und aber Billionen von Schöpfern gewonnen, die, obwohl an sich blind und bewußtlos, doch so gut zusammenarbeiten (weil sie unbewußt sich das Alles vorstellen, was sie machen wollen), daß nicht bloß zweckmäßige und schöne, sondern auch geistbegabte Organismen entstehen, die ihren dummen Schöpfern unendlich überlegen sind, da sie nicht bloß über dieselben philosophiren und dicke Bücher schreiben, sondern auch nachweisen können, daß die ganze Welt im Argen liegt, einen Riß hat, der sich nicht verheimlichen und ausbessern läßt, daß alles Streben des selbstbewußten Geistes nach Wahrheit, Schönheit und Harmonie auf Täuschung beruht, die Flucht aus dem Leben die größte Weisheit, die Nacht des Unbewußtseins die größte Wohlthat, die wahre Seligkeit ist. Von Seligkeit u. dgl. kann nun freilich bei dem „Unbewußten", das nichts fühlt und empfindet und dem bewußten Leben gegenüber gleich der Vernichtung ist, nicht die Rede sein, aber jedenfalls — so stimmt Hartmann der Behauptung seines Meisters Schopenhauer bei — *ist das Sein dieser Welt schlimmer als ihr Nichtsein.*

Hartmann führt ein Wort Plato's an. Dieser sagt in seiner Apologie:

„Ist nun der Tod ohne alle Empfindung und gleichsam wie ein Schlaf, in dem der Schlummernde keinen Traum sieht, so wäre er ja ein wunderbarer *Gewinn.* Denn ich meine, wenn Jemand eine solche Nacht, in der er so fest geschlafen, daß er keinen Traum gehabt, herausgriffe und die anderen Nächte und Tage seines Lebens neben diese Nacht stellte, und dann nach ernstlicher Ueberlegung sagen sollte, wie viele Tage und

Nächte er in seinem Leben besser und angenehmer zugebracht habe, als diese Nacht: daß nicht etwa bloß ein gewöhnlicher Mann, sondern der große König von Persien selbst diese leicht würde zählen können, den anderen Tagen und Nächten gegenüber."

Und H. bemerkt dazu: „Schöner und anschaulicher läßt sich der Vorzug, den im Durchschnitt das Nichtsein vor dem Sein verdient, kaum ausdrücken."

Ich frage: Ist denn das Wohlsein, das wir nach einem gesunden, festen, traumlosen Schlafe empfinden, nicht gerade durch unser Erwachen, unsere Rückkehr in's bewußte Leben bedingt? Ist denn nicht eben diese neue Kraft und Frische, die wir aus dem bewußtlosen Zustande gezogen, für unser bewußtes Streben und Wirken so werthvoll? Gewiß, wir vergessen im Schlaf auch unsere Sorgen und Mühen, er ist der Lethestrom, in welchem wir unsere Seele baden. Aber wenn diesem Unbewußtsein kein Bewußtsein gegenüberstände, dann wäre es ja gleich der Vernichtung und hätte durchaus keinen Werth. Eine traumlose Nacht, aus der wir nicht mehr erwachten, wäre der Tod und dieser würde jede Vergleichung zwischen dem Glück des Unbewußtseins und des Bewußtseins unmöglich machen. Es ist nur eine Täuschung, weil ein Widerspruch in sich selbst, vom „Glück" eines empfindungslosen Zustandes zu reden.

Und ebenso ist es eine Täuschung, von Willensacten des schlechthin Unbewußten zu reden.

Hartmann's Lehre vom Unbewußten gipfelt in dem Satze: „Die Aeußerung der Atomkräfte sind individuelle Willensacte, deren Inhalt in unbewußter Leistung des zu Leistenden besteht." Triumphirend über seinen Glaubenssatz (denn er ist nicht minder Dogma

wie der religiöse Glaube an einen Schöpfer) ruft er aus: „So ist die Materie in der That in Wille und Vorstellung aufgelöst. Damit ist der radicale Unterschied zwischen Geist und Materie aufgehoben, ihr Unterschied besteht nur noch in höherer und niederer Erscheinungsform desselben Wesens, des ewig Unbewußten. Die Identität von Geist und Materie hat hiermit aufgehört, ein unbegriffenes und unbewiesenes Postulat oder ein Product mystischer Conception zu sein."

Ja freilich, wenn man die Eier in's Nest hineinlegt, so kann man sie auch wieder herausnehmen. Schon die Lehre der Naturforscher von den Atomen als kleinster untheilbarer Körpertheilchen ist eine Fiction (denn was einen Raum einnimmt, hat auch ein Nebeneinander von Theilchen und kann mithin als theilbar gedacht werden); die naturwissenschaftliche Atomenlehre hat sich jedoch praktisch als werthvolle Hypothese erwiesen. Der Uebergang aber von diesen kleinsten den Raum erfüllenden Theilchen zur reinen, d. i. raumlosen Atomkraft ist ein ebenso großer Sprung als der von der Natur in den Geist, von der geschaffenen Welt zum Schöpfer, von der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zur absoluten All-Einheit. Speculativ bequem ist allerdings der Atombegriff und sehr verführerisch, den gefährlichen Sprung zu wagen; er hat etwas Schillerndes, Mysteriöses, Doppelseitiges. Das Atom ist aller sinnlichen Anschauung entrückt, ein bloßes Gedankending, dem mathematischen Punkt vergleichbar, der bloß die Stelle im Raum bezeichnet, ohne selbst ausgedehnt zu sein. Aber dennoch ist das Atom irgendwo und irgendwann, während das „Unbewußte" des Naturphilosophen als metaphysischer Urgrund des Seins „weder hier noch dort, weder im Endlichen noch Unendlichen ist."

Das Unbewußte ist ein gar nicht zu Bestimmendes, ein Solches, von dem wir schlechterdings nichts wissen und erfahren können, auf welches wir nur vom Standpunkte des Bewußtseins zurück schließen. Es bleibt, auch wenn man es in Wille und Vorstellung auflöst, doch nur ein Attribut dieser psychischen Thätigkeiten und zwar ein negatives. Damit und dadurch, daß es zum bewußten psychischen Leben in Gegensatz tritt, daß es seinerseits alles bewußte Erkennen und Wollen negirt, wird es doch wahrlich nicht schöpferisch, positiv wirksam, für den Rang des Absoluten geschickt. Dieses „Unbewußte" des Metaphysikers ist vielmehr das absolut Leere, Wesenlose, das alle Unterschiede, alle Mannigfaltigkeit des Seins, alles Werden und Sichentwickeln ausschließt, also auch kein Einheitsprincip abgeben kann, da jede Einheit die Vielheit zusammenfaßt. Da das Unbewußte keine Unterschiede räumlicher Natur in sich hat und haben kann (wie H. selber hervorhebt), so kann es dieselben auch nicht in der Vorstellung setzen und durch den Willen verwirklichen. Wir kommen also aus diesem unbewußten Absoluten und absolut Unbewußten weder in die Natur noch in den Geist, mithin auch nicht zu ihrer Versöhnung und Einheit.

Es bleibt auch Herrn Hartmann für die praktische Ausführung seiner Philosophie des Unbewußten nichts anderes übrig, als den Begriff des „ewig Unbewußten" der Art zu erweitern, d. h. aufzuheben, daß die ganze christliche Idee eines allmächtigen, allwissenden und allweisen Schöpfers der Welt hineinziehen kann. „Wir können," heißt es S. 523, „nach alle dem nicht umhin, dem Unbewußten erstens absolutes Hellsehen (welches dem theologischen Begriff der Allwissenheit entspricht),

zweitens eine unfehlbare und zweifellos logische Verknüpfung der umfassenden Data und möglichst zweckmäßiges Handeln im möglichst angemessenen Moment (theologisch mit der Allwissenheit vereinigt in Allweisheit) und drittens ein unaufhörliches Eingreifen in jedem Moment und an jeder Stelle (theologisch Allgegenwart, man müßte hinzufügen allzeitliche Allgegenwart) zuzuschreiben." Und da Hartmann die Zweckmäßigkeit im Wirken der Naturkräfte mit ebenso scharfem wie unbefangenem Blick erkennt und freudig anerkennt, jeder niedere Zweck aber einen höheren und jeder höhere einen höchsten Endzweck zur Voraussetzung hat: so nimmt er keinen Anstand — trotz der vorhergegangenen Aeußerung, daß das Nichtsein dieser Welt ihrem Sein vorzuziehen sei, und dem nachfolgenden, daß die Weltschöpfung ihren ersten Ursprung einem unvernünftigen Acte verdanke — es auszusprechen, daß wir uns wohl mit Recht dem Vertrauen hingeben dürfen

„daß die Welt so weise und trefflich, als nur irgend möglich ist, eingerichtet und geleitet werde, daß wenn in dem allwissenden Unbewußten unter allen möglichen Vorstellungen die einer besseren Welt gelegen hätte, gewiß diese bessere statt der jetzt bestehenden zur Ausführung gekommen wäre, daß sich das irrthumsunfähige Unbewußte bei der Setzung dieser Welt weder über ihren Werth habe täuschen können, noch auch, daß bei der allzeitlichen Gegenwart des Unbewußten jemals eine Pause seines Wirkens möglich gewesen sein könne, wo durch eine solche Nachlässigkeit in der

Weltregierung die besser angelegte Welt sich von selbst habe verschlechtern können."

Man sieht: eines Gottes, d. h. eines schöpferischen, unabhängigen, allweisen, allmächtigen, ewigen Willens können die Philosophen ebensowenig entbehren als die Theologen, und selbst der Materialismus setzt seinen Götzen, den kraftbegabten Stoff auf den Thron des Absoluten und gibt diesem höchsten Wesen die göttlichen Prädicate der Ewigkeit, Unsterblichkeit, Allmacht ꝛc. Gerade so ein Götze ist auch das Hartmann'sche „Unbewußte", das, um über den dummen Willen Schopenhauer's hinauszukommen, mit einigen Kunstgriffen in den „Willen des Unbewußten" verwandelt, dann personificirt und mit göttlichen Prädicaten gefeiert wird. Ist aber für philosophische Erkenntniß und wirkliche Einsicht irgend etwas gewonnen, wenn alle Gesetzmäßigkeit, alles zweckmäßige Ineinandergreifen der Kräfte in der organischen, wie unorganischen Natur auf die Macht des Unbewußten zurückgeführt wird? Im Grunde bleibt dieses Unbewußte immer nur der von Außen schiebende Gott, der die Welt, die er vorfindet, mechanisch zu bewegen und zu formen sucht. Auf Seite 476 finden wir den Satz:

„Von der sogenannten organischen Materie unterscheidet sich die organisirte Materie dadurch, daß sie durch eine von Außen an sie herantretende Kraft, nämlich die directe Einwirkung des Willens des Unbewußten eine organische Form angenommen hat."

Man braucht nur einen einzigen solchen Satz, um den Hartmann'schen deus ex machina zu durchschauen.

Dieselbe Inconsequenz in den Vordersätzen und der aus ihnen gezogenen Folgerung zeigt Hartmann in der Anschauung und Auffassung des Menschenlebens. Alles ist eitel! Es ist eine Täuschung zu glauben, das Glück sei auf der jetzigen Entwickelungsstufe der Welt erreichbar. Gesundheit, Jugendkraft, Freiheit werden, so lange man sie hat, als Gutes gar nicht empfunden, Liebe bringt Leid und da sie re vera nur Geschlechtstrieb ist, sind alle ihre Ideale nur Illusionen. Die Eitelkeit der Ehre und des Ruhmes bedarf keines Beweises und selbst die wissenschaftlichen und Kunstgenüsse, welche uns dauernden Genuß vorspiegeln, schärfen nur unser Gefühl für die Leiden der Menschheit, wie sich denn bekanntlich alle Genies und vornehmen Geister am unglücklichsten fühlen. Der christliche Glaube an ein Jenseits, an Himmel und Hölle beruht nicht minder auf dem menschlichen Egoismus als die Hoffnung auf Glück und Seligkeit im Diesseits. Auch dieser Wahn muß vernichtet werden, damit das menschliche Individuum sich selbstlos, ganz und voll dem Weltproceß hingeben lerne, den Willen erlange, für das Wohl der gegenwärtigen wie der künftigen Menschheit zu arbeiten. Aber — auch diese Hoffnung auf das Mitwirken am Proceß des Ganzen, auf eine Arbeit für die kommenden Geschlechter ist Illusion, denn die Unsittlichkeit wird in der Welt nie verringert, nur die Form, in der sie erscheint, ändert sich. So bleibt für die Menschheit nur die Sehnsucht übrig nach absoluter Schmerzlosigkeit, d. h. nach Vernichtung.

Dieß ist das Resultat der theoretischen Philosophie von Schopenhauer-Hartmann. Wir erwarten, unser Philosoph werde nun als nothwendige Folge seiner

Prämissen uns den Rath geben, sobald als möglich eine gute Pistole zu nehmen und mit wohlgezieltem Schuß vor den Kopf oder auf das Herz diesem elenden Dasein ein Ende zu machen. Jedenfalls werde er selber uns mit gutem Beispiel vorangehen, um uns zu beweisen, daß seine Philosophie keine sophistische Spiegelfechterei, sondern bitterer Ernst sei. Doch die Leser mögen sich beruhigen. Zwischen Theorie und Praxis ist ein gewaltiger Unterschied und das theoretisch Unzulängliche und Bedenkliche kann praktisch wieder gut gemacht werden. Hat doch auch Arthur Schopenhauer den Willen zum Leben nicht verneint, hat er doch mit Behagen im Römischen Kaiser zu Frankfurt a. M. zu Mittag gespeist und sich der „schönen Aussicht" gefreuet, wenn er über das Elend und die Nichtswürdigkeit dieser Welt geschrieben hatte. So kommt denn auch Herr Hartmann zu folgendem praktischen Schluß:

Die Entwickelung der bewußten Intelligenz geht unaufhaltsam vorwärts und doch kann die Steigerung des Bewußtseins nicht Selbstzweck sein, da Intelligenz nicht glücklich macht. Sie dient aber einem Endzweck, denn das allwissende Zweck und Mittel in Eins setzende Unbewußte hat das Bewußtsein eben nur deßhalb geschaffen, um den Willen von der Unseligkeit seines Wollens zu erlösen, von der er selbst sich nicht erlösen kann. Sobald dieß geschieht, ist auch die Schmerzlosigkeit, mithin die größtmögliche Glückseligkeit erreicht. Das Wollen wird dann in sein Nichts zurückgeschleudert, womit der Proceß und die Welt aufhört.

Damit die Welt zusammenstürze und in ihr Nichts versinke, soll nun jeder Einzelne — nicht etwa sich eine Kugel vor den Kopf schießen, was jedenfalls der

viel nähere Weg wäre, sondern — die Intelligenz entwickeln, denn ist erst dieselbe so gesteigert, daß der größere Theil der Menschheit vom Geiste durchdrungen ist, dann wird auch jene Majorität den Beschluß fassen, das Wollen zu den überwundenen Standpunkten zu rechnen und es in sein Nichts zurückzuschleudern!

Das sieht ja aber, wird mancher Leser bemerken, der Schopenhauer'schen Verneinung des Willens zum Leben so ähnlich, wie ein Ei dem anderen? Keineswegs, belehrt uns Hartmann. Der Instinkt wird wieder in seine Rechte eingesetzt und die Bejahung des Willens zum Leben als das allein Richtige proclamirt. Denn (mit diesem sehr richtigen, aber die ganze vorhergegangene theoretische Auseinandersetzung über den Haufen werfenden Satze werden wir nun wieder völlig beruhigt): „nur in der vollen Hingabe an das Leben und seine Schmerzen, nicht in feiger persönlicher Entsagung und Zurückziehung ist etwas für den Weltproceß zu leisten."

So dürfen denn auch die Theologen mit diesem Philosophen schließlich zufrieden sein und die Ethiker und praktischen Pädagogen brauchen auch nicht vor ihm zu erschrecken. Freilich ist es gar nicht abzusehen und eigentlich unvernünftig, für einen Weltproceß sich anzustrengen und etwas leisten zu wollen, der auf lauter Illusionen beruht. Doch die Theorie braucht ja nicht mit der Praxis zu stimmen und Ueberraschungen sind auch auf philosophischem Gebiete interessant. Wie sich sein „Unbewußtes" schließlich als das „Urbewußte" entpuppt, so kommen die Phantastereien und Sophismen seiner

Metaphysik doch endlich zu einem praktischen Ergebniß, das wir freilich schon ohne diese Lehre vom Unbewußten längst besaßen. Trotz dieser Metaphysik ist es jedoch Herrn v. Hartmann recht gut gelungen, das Bewußte im Unbewußten, den Geist in der Natur nachzuweisen. Ueberall, wo er auf der Basis der Naturwissenschaft operirt, ist er vortrefflich. In dem reichen physiologischen und psychologischen Material, über welches er mit weitschauendem Blick und in steter Schlagfertigkeit verfügt; in der geschickten Benutzung philosophischer, namentlich Schelling'scher Aperçus, in der Klarheit, mit welcher er die Probleme erfaßt und als solche zum Bewußtsein bringt; endlich in der echt populären Darstellung, mit welcher er seine Sache vorträgt: darin besteht der Werth seines höchst anregenden Werkes. Aber auch in negativer Hinsicht hat er der Philosophie einen Dienst geleistet; denn ohne es zu wollen, hat er gezeigt, daß das schlechthin Unbewußte als metaphysisches Princip ebenso unbrauchbar ist als der Schopenhauer'sche unvernünftige „Wille".

Können aber die Metaphysiker nicht umhin, für ihr Wissen das Glauben zu Hülfe zu nehmen; können die Naturphilosophen nicht umhin, weil sich die Zweckmäßigkeit in der Natur nicht wegdemonstriren läßt, das Walten eines vernünftigen Geistes im „blinden" Naturgesetz anzuerkennen; kann selbst der Materialismus nicht umhin, seine Abstraktion „Materie" wieder concret und — vernünftig zu machen, indem er sie personificirt und ihr göttliche Prädicate beilegt: so mag es auch wohl dem Erzieher und Lehrer der Jugend gestattet sein, wenn er auch in der Naturbetrachtung da, wo das blinde unbewußte Naturgesetz nicht mehr zur Erklärung von Er-

scheinungen und Thatsachen des natürlichen wie geistigen Lebens ausreicht, auf einen vernünftigen Schöpfergeist zurückgeht und die Schüler darauf hinweist, daß wir auch in der Naturbetrachtung mit dem Wissen allein nicht auskommen, sondern auch da der Glaube das Wissen ergänzen muß.

Allerdings ist es nur ein Anthropomorphismus, eine Beschränktheit unseres menschlichen Vorstellungsvermögens, wenn wir die höchste und erhabenste Idee, deren der menschliche Geist fähig ist, nämlich die des Urgrundes alles Seienden, uns nur unter der Erbscheinungsform des menschlichen Geistes faßlich zu machen vermögen als Persönlichkeit; allerdings ist es das religiöse, ästhetische, gemüthliche Bedürfniß unseres Wesens, das an einem persönlichen Gott festzuhalten sucht. Aber ist denn dieses Bedürfniß nicht ebenso berechtigt, wie das philosophische und kommt denn auch die Philosophie über bildliche, psychologisch-menschliche Vorstellungen, in welche sie den Begriff des Absoluten kleidet, irgend wie hinaus? Liegt denn nicht im christlichen Glauben an einen persönlichen Gott, der nicht bloß (im jüdischen Sinne) über der Welt steht und sie von Außen bewegt, sondern fähig ist, Mensch zu werden und in menschlicher Persönlichkeit sich zu offenbaren — so daß der Apostel getrosten Muthes den griechischen pantheistischen Philosophen und Dichtern beistimmend sagen konnte: wir sind seines Geschlechts! — das Wahre des Theismus und Pantheismus zugleich? Ist denn der Schopenhauer'sche schöpferische „Wille" etwas Anderes als eine in's Buddhistische hinüberspielende Abstraction vom alttestamentlichen, die Welt durch sein Wort (d. h. seinen Willen) erschaffenden Jehovah? Zwar nennt Schopenhauer die alttestamentliche

Vorstellung eines Schöpferwillens, welcher der Materie und des Geistes bedarf, um eine Welt zu schaffen, eine kindische. Aber wenn nicht noch kindischer, so doch noch unbegreiflicher und jedenfalls sehr „naiv“ ist seine Lehre von einem Willen, der ohne ein wollendes Subject, ohne ein gewolltes Object, an sich unvernünftig, doch Vernunftwesen hervorbringt und vernünftig handelt! Denn jeder einzelne Willensact hat, wie Sch. zugibt, einen vernünftigen Zweck, das gesammte Wollen aber, dessen Ausdruck die Welt ist, hat nach seiner Ansicht keinen Zweck, es ist ebenso zwecklos wie grundlos.

Wäre aber die Welt von vornherein unvernünftig, so hätte sie auch gar keine Entwickelung, denn Unvernunft kann sich zu keiner Entwickelungsstufe emporarbeiten, die ihr gerades Gegentheil ist. Das hat Hartmann wohl erkannt und darum an die Stelle des Schopenhauer'schen Principes das „Unbewußte“ gesetzt, den mit Vorstellungen begabten und wenn auch „unbewußt“ nach Vorstellungen handelnden Willen, der sich selber seine Zwecke setzt. *Ein allwissendes und allweises, allmächtiges und ewiges* „Unbewußtes“, das sich selber Zwecke setzt und die entsprechenden Mittel wählt, ist aber eo ipso *selbstbewußter Geist*, den wir in menschlicher Beschränktheit zwar und nach dem Bilde unseres Wesens, aber doch in der unserem Vorstellungsvermögen angemessensten Form unserem Geiste und Gemüthe zugleich nahe bringen, indem wir ihn als *persönlichen Gott* erkennen und verehren.

9.

Die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen.*)

Ich habe soeben zwei Abhandlungen gelesen, die auch für den Pädagogen ein großes Interesse haben und Fragen erörtern, über welche sich ein denkender Schulmann Rechenschaft geben muß. In Nummer 171 des Morgenblattes von 1850 und den folgenden Nummern ist von A. Clemens ein Aufsatz mitgetheilt unter der Ueberschrift: „Die Perfectibilität des Menschen", und der Inhalt desselben im Wesentlichen folgender.

Zwei Ansichten über die Cultur der Menschheit haben sich bisher schroff und feindlich gegenüber gestanden. Die erste findet im Gange der Weltgeschichte kein Fortschreiten, sondern einen Abfall, eine Entfernung von einem ursprünglich vollkommenen und glücklichen Leben, wo der Mensch, in innigster Harmonie mit der Natur lebend, einer unmittelbaren Offenbarung Gottes gewürdigt wurde. Die Mythen fast aller Völker weisen auf einen solchen Paradieseszustand, auf ein goldenes Zeitalter zurück, und auch die christliche Kirchenlehre läßt den Menschen durch die Sünde von seinem vollkommeneren Zustande abfallen. Anders die zweite Ansicht.

*) Pädagog. Monatsschrift, herausgeg. von Löw, 1851, VII.

Sie behauptet eine fortschreitende Bildung des Menschengeschlechtes, angeregt durch Noth, fortgesetzt unter ewigem Streit und Kampf mit der feindlichen Außenwelt. Die Kindheit der Völker kann dem ernsten Nachdenken nicht in jenem rosigen Lichte erscheinen und vor der Prüfung des Verstandes verschwindet der schöne Garten Eden in trübem Nebel. Wildheit und Hülflosigkeit war wohl das ursprüngliche Loos aller Menschenstämme und erst ein längeres Zusammenleben entwickelte unter Mithülfe der drängenden Noth Sprache, Gesetz und Sitte — Alles das, was den Menschen als Vernunftwesen ziert. Was aber dem Menschen von vornherein als freundliche Gottesgabe zu Theil wurde, ist der Trieb fortzuschreiten und das Vermögen, sich zu vervollkommnen. Und diese Gabe hat er nach Kräften benutzt, er hat seine leiblichen und geistigen Anlagen zu immer größerer Thätigkeit und Geschicklichkeit entwickelt, er hat durch Wissenschaft und Kunst, durch Philosophie und Religion sich weit über die Thierwelt emporgeschwungen zum Gefühl der sittlichen Freiheit. Die Cultur, weit entfernt, uns von dem goldenen Zeitalter abzubringen, ist es gerade, die uns demselben entgegenführt.

Es ist außer allem Zweifel, fährt Clemens fort, daß im Menschen die Anlage zur Vervollkommnung liegt. Allein wenn es eine Perfectibilität des Menschen als Individuum gibt, folgt daraus, daß es auch eine der Gattung geben müsse? Wenn der Mensch perfectibel ist, muß es auch das ganze Geschlecht sein? — Ist der beliebte Grundsatz so vieler neuern Schriftsteller, daß das Menschengeschlecht nach einem moralischen Weltplane beständig fortschreite, in geschichtlicher Erfahrung begründet? Spricht man von einer intensiven Vervoll-

kommnung des Menschen, von einem fortdauernden Wachsthum seiner Kenntnisse, von einer Vermehrung der Mittel zu einem glücklicheren geistigen wie körperlichen Zustande, so hat schon der gemeinste Menschenverstand nichts dagegen einzuwenden. Es ist unstreitbar, daß wir gegenwärtig eine unendlich größere Menge wissenschaftlicher Kenntnisse besitzen, als dies vor zwei- oder dreitausend Jahren der Fall war. Es ist gewiß, daß Physik, Chemie, Astronomie, Natur- und Arzneikunde, alle Arten der Industrie, kurz alle Erfahrungswissenschaften die erstaunlichsten Fortschritte gemacht haben. Versteht man aber unter Perfectibilität der Menschheit die des Geschlechts d. h. das extensive Wachsthum der Cultur, so läugnet die ganze Geschichte eine solche Perfectibilität der Gattung.

Harmonische Ausbildung des ganzen Menschen ist von der Natur nur Wenigen beschieden. Und wie unter den Massen nur Einzelne als die eigentlichen Träger der Civilisation gelten können, so wiederum unter den Völkern nur einzelne Völker. Selbst in der kaukasischen Race, die an der Spitze der Geschichte steht, erblicken wir im Fortschreiten der Geschichte eine ewige Ebbe und Fluth. Stete Erhaltung der größten Mannigfaltigkeit in der physischen wie in der moralischen Welt, das dürfte der wahre Grundzug des Weltplans sein, und gerade dieses Princip scheint unsere Alles nivellirende Zeit zu verkennen. Und mit dem Traume einer allgemeinen Perfectibilität der Menschen geht ein anderer, nicht minder lockender und trügerischer, Hand in Hand, der Wahn einer allgemeinen Verbrüderung aller Nationen, einer allgemeinen Freiheit und Gleichheit aller Menschen, einer alle Stände durchgehenden Befähigung, Alles zu werden,

Alles zu erlangen. Weder Vorrecht der Geburt, noch des Reichthums, noch der geistigen Befähigung soll ferner gelten. Man beruft sich auf den Naturzustand und auf die angestammte Würde des Menschen. Verderbliches Blendwerk!

Welch segensreichen Einfluß könnten sich unsere Lehrer, Erzieher, Geistliche und Volksredner erwerben, wenn sie, statt eine unmögliche, allgemeine Perfectibilität und Emancipation zu predigen, das Volk innerhalb seiner Grenzen besser zu machen suchten! Jede Kunst, jedes Geschäft, mit Eifer und Beharrlichkeit getrieben, ist perfectibel. Keiner wird als Meister geboren. Aber „wer Großes will, muß sich zusammenraffen, und in der Beschränkung erst zeigt sich der Meister."

Die zweite Abhandlung steht mit der Ueberschrift: „Alte und neue Zeiten" im zweiten Theile von Oersteds „Geist in der Natur". „Es gibt viele Menschen," sagt der Verfasser, „welche sich einbilden, daß die Welt immer schlechter werde. Diese Klage ist nicht neu; man findet sie in uralten Büchern, die vor zwei-, dreitausend Jahren verfaßt wurden, manche Stellen, aus denen man ersieht, daß die alten Leute schon damals versicherten, die Menschen wären nicht mehr so stark und klug und rechtschaffen, wie in ihren jungen Tagen. Das Nämliche ist auch in allen folgenden Zeiten geschehen. Wenn nun die Welt unaufhörlich fortfuhr, sich so zu verschlechtern, welcher himmelweite Unterschied müßte da nicht sein zwischen den Menschen, welche vor zwanzig, dreißig und mehreren Jahrhunderten gelebt haben und uns, die wir nun leben! Müßten wir da nicht im Vergleich mit jenen sehr elend sein?

„Es ist in früheren Zeiten nicht wärmer gewesen, als jetzt. Man hat z. B. von Grönland erzählt, daß

es zur Zeit der Königin Margaretha vor mehr als vier hundert Jahren so fruchtbar gewesen sei, daß man von dort aus Nahrungsmittel nach Dänemark ausführen konnte. Diese Sage hat sich jetzt als unwahr erwiesen, da man in einem alten Buche, das vor fünf- bis sechshundert Jahren in Norwegen verfaßt wurde und „Königsspiegel" betitelt ist, das Eis von Grönland gerade so beschrieben findet, wie wir es jetzt erblicken. Das jüdische Land hatte zur Zeit Christi Weinbau und brachte auch Datteln hervor, also ist die mittlere Wärme sich durchaus gleich geblieben. Seit uralten Zeiten ist der Oelbaum nicht über die Nordgrenze der Sevennen in Frankreich hinausgegangen.

„Man erzählt eben so, daß die Menschen in früheren Zeiten viel größer waren als jetzt: aber auch dieses beruht auf Einbildung und Fehlschlüssen. Die Betrachtung der ägyptischen Mumien zeigt uns keinen Unterschied der Größe der Menschen vor dreitausend Jahren und der jetzigen. Die schweren Ritterrüstungen des Mittelalters wurden auch von den Rittern, die sie trugen, lästig gefunden, aber durch Uebung erlangten jene Männer große Stärke, und das würde auch bei unsern Kriegsmännern der Fall sein, wenn sie bloß auf das Turnieren sich legen wollten. — Auch die Dauer der Lebenszeit hat nicht abgenommen, und schon im neunzigsten Psalm steht geschrieben: „Unser Leben dauert siebenzig Jahre, und wenn es hoch kommt achtzig." Es ist sogar die Zahl derer, welche ein hohes Alter erreichen, gestiegen, denn die Menschen haben sich nach und nach an mehr Reinlichkeit gewöhnt, die polizeilichen Veranstaltungen sind sorgfältiger für ein gesundes Zusammenwohnen vieler Menschen, man lebt heut zu Tage mäßiger in Speise und Trank, wenn auch Viele das Gegentheil annehmen, und

endlich ist die Arzneikunde in vernünftiger Praxis sehr vorangeschritten.

„In moralischer Beziehung ist das Menschengeschlecht nicht zurück, sondern vorwärts gegangen. Die Tapferkeit war die Haupttugend unserer Vorväter. Weil man nicht so weit in der Aufklärung war, wurden die Menschen leicht zum Streit entzündet und von Raubgier verlockt, und da sich dazumal die Länder guter Regierungen und guter Einrichtungen selten erfreuten, lebte man in beständigen Kriegen. Jeder kleine Herr konnte mit seinem Nachbar Krieg führen und mehrere vereinigte kleine Herren mit ihrem Könige. Sie erkannten daher keine andere Tugend an, als die Tapferkeit, nach der sie beständig strebten. In unsern Tagen sind die Leidenschaften der Menschen mehr durch Vernunft gezügelt und vor allem ist der Friede durch Gesetze und Einrichtungen besser geschützt. An großen Kriegsthaten fehlt es übrigens auch unserer Zeit nicht.

„In der Ehrlichkeit waren die Alten keineswegs so fest, als manche Schriften uns glauben machen wollen, welche die Vorzeit blind loben. Wenn wir näher in die sittlichen Verhältnisse der Vergangenheit blicken, so finden wir, daß Verträge gebrochen wurden, der Meineid nicht selten war und Nahestehende sich mit einem Mißtrauen behandelten, das man jetzt sehr übertrieben finden würde. Welches Unheil hat der Aberglaube in früherer Zeit angerichtet, welche Zauberei und Betrügerei hat man getrieben. Die Aufklärung trägt mächtig dazu bei, die Rachsucht, die Grausamkeit und den Hochmuth der Menschen zu dämpfen. Das Christenthum verurtheilt diese Laster auf das Entschiedenste und ermahnt uns mit aller seiner Kraft zur Liebe. Man müßte geistig blind sein, wenn man beim Lesen der Weltereignisse nicht die

große Wirkung sehen wollte, die es auf die zahlreichen Völkerschaften geübt hat, welche in die christliche Kirche aufgenommen wurden. Es zeigt sich auch überall, daß die Aufklärung dem Christenthume zur Seite gegangen ist und in dem Maße, als die Christen aufgeklärt wurden, fanden sie sich auch veranlaßt, das Gebot der Liebe und der Demuth zu erfüllen. Je aufgeklärter die Vornehmen geworden sind, desto weniger Ergötzlichkeit haben sie darin gefunden, daß ihre Mitmenschen sich vor ihnen in den Staub werfen sollten; und je aufgeklärter die Untergebenen wurden, desto mehr haben ihre Oberen gefunden, daß sie eine bessere Behandlung sowohl fordern konnten als auch verdienten. — Uebrigens möge man nicht glauben, daß in früheren Zeiten nicht auch viel edle und fromme Menschen gelebt haben und nicht auch viel Gutes geschehen sei; man möge auch unser Zeitalter keineswegs als ein vollkommenes betrachten — es sollte nur darauf hingewiesen werden, daß die Welt im Ganzen genommen zum Bessern fortschreite."

So der Naturforscher. Ich lasse in aller Bescheidenheit meine Ansicht der Sache folgen.

Daß der Mensch als Individuum perfectibel, daß er als geistiges Wesen einer unendlichen Vervollkommnung fähig sei, daß er mit seinem vernünftigen Geiste nicht bloß die Fähigkeit, sondern auch den Trieb empfangen habe, in seiner Entwickelung fortzuschreiten und dem göttlichen Wesen, dessen Abglanz er ist, sich immer mehr zu nähern — darüber sind wir wohl Alle einig. An alle Menschen ohne Ausnahme ergeht das Wort des Erlösers: Ihr sollt vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist! Sind aber die Individuen der Gattung vervollkommnungsfähig, so ist es auch die Gattung.

Mit der Anerkennung dieses Satzes besteht jedoch

die Einschränkung desselben, daß, wie für jedes Einzelwesen der Fortschritt und die Entwickelung zur Vollkommenheit **bedingt** ist, bedingt durch das leibliche Organ, bedingt durch Land und Klima, bedingt durch die Race und die besondern Zeitumstände, durch tausend Zufälligkeiten, die das Menschenleben so und nicht anders gestalten, es eben so auch mit der Menschheit als Gattung der Fall ist.

Die Menschheit ist nicht bloß einer Vervollkommnung fähig, da sie aus einzelnen Menschen besteht, die alle den Funken des göttlichen Geistes in sich tragen, sondern ihr eigentliches wahres Leben besteht in einer fortdauernden Entwickelung der ihr inwohnenden Kräfte, und diese Entwickelung ist ein unendlicher Proceß. **Aber innerhalb der Schranken der Menschheit, welche der Einzelne so wenig als die Gattung zu überspringen vermag.** Wie jede Thiergattung und jedes Pflanzengeschlecht seine festen, ihm angewiesenen Grenzen hat, innerhalb deren es sich bewegt, wie der Sperling nie ein Adler und die Tanne nie eine Palme wird, so wird auch der Mensch nie ein Engel, die Gattung Mensch behält immer die wesentlichen unveränderlichen Merkmale des Menschenthums. Was jedoch das Menschengeschlecht wesentlich von jedem andern organischen Wesen unterscheidet, ist, **daß es seinen Gattungscharakter immer vollkommner verwirklicht und offenbart.** Die Sperlinge, wie sie heute sind, gleichen denen zu Noäh Zeiten aufs Haar; das Menschengeschlecht von heute aber ist ein anderes als jenes vor tausend Jahren und dieses war wieder ein anderes als das vor zweitausend Jahren. Im Wesen, im Grundcharakter sind sich die Menschen gleich geblieben, aber eben dieses Wesen ist im Laufe der Zeiten auf **mannig-**

fachere und reichere Weise zur Offenbarung gelangt. In dem Kreise, welcher der Menschheit gezogen ist, bewegt sich diese nicht mechanisch, wie das Thier, sondern frei mit der Fähigkeit, diesen Kreis mehr und mehr zu erfüllen. Nennen wir alles das, was den Menschen zum Menschen macht — die Vernunft, die sittliche Freiheit, die Achtung der Menschenrechte in allen Menschen, das Gefühl der Einheit und Gleichheit des Menschengeschlechtes vor Gott — mit einem Worte die Humanität: so müssen wir sagen, daß die Humanität auf Erden sich immer weiter ausbreitet, daß sie unter den Völkern extensiv immer mehr zunimmt; diese extensive Erweiterung der Menschheit ist aber zugleich eine intensive Bereicherung und Vervollkommnung der menschlichen Gattung, denn der Begriff derselben erhält immer mehr Prädicate.

Wie die Erde selber allmählig aus einem chaotischen Zustande ungeschiedener Stoffe und Kräfte sich zu organischer Gliederung herausgearbeitet hat; so ist auch die Menschheit aus dem Chaos des unbewußten und unentwickelten geistigen Lebens, aus Zuständen, in welchen der Instinct die Aufgaben der Vernunft zu lösen hatte, zu selbstbewußter Gestaltung des sittlichen Lebens übergegangen, zu einem organisch gegliederten Ganzen, dessen Theile die größte Mannigfaltigkeit in der Entwickelung von thierischer Rohheit bis zur verfeinerten und überfeinerten Bildung darstellen.

Die großartige Fortbewegung in der Geschichte der Menschheit ist so angelegt, daß sie in Gegensätzen fortschreitet, von denen immer einer den andern aufhebt. Aber dieses Aufheben ist kein bloßes Negiren, sondern zugleich ein Erhalten und Emporheben zu größerer Fülle. Der orientalische Despotismus des großen Perserreiches

brachte die europäische Völkerfreiheit im kleinen Griechenland zur Reife. Wiederum mußte die feine ästhetische Bildung der Athenienser, weil sie in sinnliche Schlaffheit ausartete, der rohern, spartanischen Kraft unterliegen, und beide, Athen und Sparta sammt dem übrigen Griechenland, wurden zuletzt wieder der mächtigen Roma zur Beute. Als hier die römische Männlichkeit in weibliche Genußsucht ausgeartet, an die Stelle der Freiheit die Knechtschaft getreten war, und ein nur auf das Irdische gerichteter Sinn das Göttliche und Ewige im Menschen zu zerstören drohte: brach der Koloß unter den Tritten der rauhen Barbaren zusammen, die aber in ihrer frischen Gesundheit des Leibes und des Geistes der geeignete Boden wurden für das Christenthum, das nun mit mächtiger Triebkraft die Menschheit durchdrang. Das Mittelalter im Vergleiche zur Neuzeit war roh und abergläubisch, aber in ihm war doch schon Alles das im Keimen begriffen, was jetzt als herrlich aufgeschossener Baum uns so erfreut und stolz macht, und fort und fort erwärmen und erquicken wir uns wieder an jener Innigkeit des Gefühls, die jene Zeit vor der unsrigen voraus hatte. Doch nicht bloß das Mittelalter, die ganze alte Zeit, Römer- und Griechenthum und der Geist des Orients sind in unserer abendländischen Bildung aufgehoben im vollsten Sinne des Wortes. Wir sind nicht bloß in der Wissenschaft vorwärts gekommen, nicht bloß in der Bewältigung der Naturkräfte, in Handel und Industrie, sondern die Menschheit hat Fortschritte gemacht, die Humanität hat den Sieg über die thierische Rohheit davon getragen, unsere Gesetze, unsere Regierungen, selbst unsere Kriege sind menschlicher geworden,*)

*) Aber die Zündnadelgewehre und Chassepots, die Mitrailleusen und die Turkos, die auf den Feldarzt schießen, der sie ver-

ja auch unsere Frömmigkeit ist humaner geworden, weil sie immer praktischer auf das Leben der Menschheit wirkt, immer mehr als sittlich wirksam sich erweist.

Der Gegensatz von Sklaven und Freien, den das Alterthum nicht zu überwinden vermochte, von Gemeinen und Adeligen, an dem das Mittelalter krankte, wird von unserer Zeit immer mehr überwunden und ausgeglichen. Jetzt kann der Reiche nicht mehr mit dem Fleische seines Dieners den Fischteich versorgen, und der Adelige nicht mehr durch Rauben und Morden seinen Adel beweisen, nur in sittlicher That gilt der Adel und an der Arbeit des Jahrhunderts muß jeder Theil nehmen, der nicht

bindet?? Und wurden nicht unsere deutschen Krieger zu Gewaltakten der Rache gereizt?? Gewiß der Krieg ist eine Geißel für die Menschheit, weil er wilde Leidenschaften entfesselt. — Und dennoch sage ich: Mögen die Kriege der Neuzeit blutiger sein, in kurzer Zeit mehr Menschen hinraffen, sie sind dennoch humaner, weil sie kürzer sind und weil die helfende, das Uebel lindernde, den Schaden heilende Liebe sich immer herrlicher entfaltet. Ein dreißigjähriger Krieg, der ein ganzes Land zur Wüste machte, ist heutzutage nicht mehr möglich. Ich schreibe diese Worte, während unsere deutschen Heere die blutigen Kämpfe bei Metz mit unübertrefflicher Tapferkeit siegreich bestanden haben und sich anschicken, auf Paris zu ziehen. Wohl hat dieser Krieg die ganze gallische Hinterlist und Gleißnerei, die ganze Verblendung und Lügenhaftigkeit, ja noch mehr die innere Rohheit und Corruption des Franzosenvolks, das von einem ebenso verschmitzten als selbstsüchtigen Tyrannen sich knechten ließ und nun seine Schmach an uns Deutschen auslöschen wollte, aufgedeckt. Aber das ist ein Segen für die europäische Menschheit. Das deutsche Volk, das die Civilisation in Wahrheit fördert, weil es nicht bloß klugen Verstand, sondern ein warmes Herz hat, ist mit einer Aufopferung und treuen Hingabe an das Vaterland, die ohne Beispiel in der Geschichte ist, im Vertrauen auf Gott und sein gutes Recht in den Kampf gezogen und es hat ihn siegreich bestanden. Die Opfer, die es gekostet, sind nicht vergeblich auf dem Altare des Vaterlandes dargebracht worden: sie werden schon der lebenden Generation, noch mehr aber den kommenden Geschlechtern zu Gute kommen. (Anm. 1870.)

versumpfen oder untergehen will. Man weist uns hin auf den Fluch der Maschinen; aber sind nicht eben diese Maschinen ein Mittel, den Menschen von dem Fluche, bloß Maschine zu sein, loszumachen und von Seiten seiner Intelligenz ihn in Thätigkeit zu versetzen? Das Proletariat ist allerdings zu einem furchtbaren Selbstbewußtsein gelangt, aber es wird damit eben die sociale Frage beschleunigt, der wir nicht ausweichen können. Unsere Fabriken werden über kurz oder lang zugleich Pflanzstätten der geistigen Bildung der Arbeiterclasse werden müssen; der scharfe Gegensatz von höchstem Reichthume und höchster Armuth wird sich mildern*). Das

*) In Böhmen und dem Erzherzogthum Oesterreich haben 1850 mehrere Fabrikherren angefangen, Fabrikschulen zu errichten und die leibliche und geistige Wohlfahrt ihrer Arbeiter in kräftige Obhut zu nehmen. Der österreichische Schulbote (1851, 2) berichtet von der Fabrik zu Pottendorf. Dort ist eine sehr bedeutende Baumwoll- und Flachsspinnerei, die wohl an 2000 Arbeiter beschäftigt, auf welche circa 200 Wochen- und Sonntagsschüler kommen. Für die Wochenschüler bestand bisher eine sogenannte Nothschule, welche die Kinder unter der Mittagszeit besuchten, um da auf eine Stunde Unterricht zu bekommen. Was der einstündige Unterricht bei ermüdeten, theils mit Schlaf, theils mit Hunger kämpfenden Kindern, die dazu noch mit ihren Vorkenntnissen ganz verschieden waren, bewirken konnte, läßt sich denken. Dabei wurde ihnen noch die Zeit zum Mittagsessen um eine halbe Stunde verkürzt, so daß sie schlimmer daran waren, als die Erwachsenen. Die Fabrikherren, denen man den Uebelstand vorstellte, hatten Mitleid mit den Armen, die Hauptschwierigkeit war jedoch die, daß die Kinder nicht auf einmal den Arbeitssaal verlassen konnten, ohne die Arbeit zu stören. Darum bedurfte es eines eigenen Lehrers, der über die ganze Tageszeit verfügen konnte; es wurde alsbald einer angestellt mit 500 fl. Conv.-M. Besoldung. Dazu wurde noch eine Strick- und Nähschule errichtet, und jetzt besteht die ganze Lehranstalt aus der Wochenschule, der Sonn- und Feiertagsschule, der Strick- und Nähschule und der Kleinkinderbewahranstalt.

Recht der Menschheit wird mehr und mehr auch in den Gemeinsten und Niedrigsten geehrt, es wird auch den Aermsten immer leichter gemacht, sich menschlich zu bilden. Wenn uns das Elend dieser Zeit so übermenschlich groß erscheint, so vergesse man nicht, daß durch die schnelle Mittheilung jeder einzelne Fall alsbald zur allgemeinen

---

Die schulpflichtigen Kinder besuchen die Wochenschule in drei Abtheilungen, nach den Fähigkeiten der Schüler gebildet und durch alle drei Abtheilungen wird der Religionsunterricht ertheilt. An allen Sonntagen Vormittags werden die Sonntagsschüler im Zeichnen und Rechnen geübt und dann auch in der Elementar-Mathematik und praktischen Maschinenlehre unterrichtet, um so den Begabten und Fleißigen Gelegenheit zu verschaffen, sich für die Zukunft auch zu den bessern Stellen in der Fabrik zu befähigen, die bisher nur immer von Fremden eingenommen wurden. Die übrigen Sonntagsschüler, Mädchen und Knaben, die weiter zurück sind, werden Nachmittags in den üblichen Gegenständen der Volksschule unterrichtet. Außerdem werden die Mädchen der Sonntagsschule schon Sonntags von 3—6 Uhr im Nähen und Stricken unterwiesen. Die jungen Leute, welche Stimme haben und Lust zeigen, erhalten an Sonn- und Feiertagen Unterricht im Gesange und dieser Unterricht wird sehr eifrig besucht. Für die verschiedenen Abtheilungen sind drei Locale hergerichtet, und außerdem ist für die kleinsten Kinder noch ein Saal eingeräumt, worin sie während der Arbeitsstunden der Eltern beaufsichtigt werden. Für die Mädchen liegt das Garn zum Stricken und die Leinwand zum Nähen immer schon bereit, und was sie anfertigen, kommt den Fabrikarbeitern zu Gute, die zum Einkaufspreise des Rohstoffs ihre Strümpfe und Hemden kaufen können.

Das ist praktisches Christenthum und dazu werden wir uns nolens volens bekehren müssen. Wie wenige aber begreifen noch zur Stunde die Zeit! —

Ich habe diese vor zwanzig Jahren gemachte Bemerkung unverändert wieder gegeben. Das Jahr 1870 braucht sich ihrer nicht zu schämen. Es ist seitdem in Deutschland und Oesterreich nicht nur viel, sondern sehr viel für Volksbildung geschehen.

Kenntniß gelangt, daß über die Schäden der Gegenwart weit mehr gesprochen und geschrieben wird, weil sie mehr zum allgemeinen Bewußtsein kommen und mehr an ihre Heilung gedacht wird.

Es ist eine Grundlehre des Christenthums, daß alle Menschen Kinder Gottes sind und zur Kindschaft mit Gott gelangen sollen, daß zu allen Menschen das Reich Gottes, d. h. das Reich der Wahrheit und des Rechts, der Vernunft und Freiheit, kommen soll. In diesem Glaubenssatze liegt nicht allein eine unendliche Triebkraft, christliche Bildung über die ganze Erde, in allen Racen, Nationen und Stämmen zu verbreiten, es liegt darin auch eine nie versiegende Quelle des Trostes, wenn die Verwirklichung des idealen Strebens so oft und vielfach mißlingt, zur Caricatur und zum Gegentheil der Bildung führt. Mag für ganze Zeiträume die kirchliche Fortbildung des christlichen Geistes erlahmen, der ideale Lebenstrieb desselben steif und starr werden, mag die sociale Gestaltung desselben auf schlimme Abwege gerathen, die in die alte Rohheit zurückzuführen scheinen: der Geist selber wird nicht alt und starr, er sucht sich neue Bahnen, schafft sich neue Organe, durch welche er wirkt, er ruft wie ein belebender Frühlingshauch aus dem Frost und Schnee des Winters neue Blüthen und frisches Grün hervor. Hat sich doch gerade in den Zeiten allgemeinen Elendes die göttliche Kraft des Christenthums am herrlichsten offenbart! Das Wesen, der unzerstörbare und unwandelbare Kern der Christianität ist die Humanität. Dieser Kern wird sich aus allen Umhüllungen immer entschiedener an's Licht stellen und seine Keimkraft bewähren. Das Gleichniß vom Senfkörnlein, das zu einer baumgleichen Staude emporwächst, in welcher die Vögel nisten und Schatten finden, wird durch

die Culturgeschichte des Menschengeschlechtes bestätigt. Und wie nach einer andern evangelischen Parabel das Christenthum der Sauerteig ist, so ist auch die weiße Race das geistig Treibende in dem leiblich Beharrenden des Menschengeschlechtes, und so lange es noch ein Europa gibt, wird auch das Evangelium gepredigt werden, wird der europäische bildungslustige und bildungsfähige Geist den Erdball beleben und alle übrigen Racen, soweit es ihre Naturbedingtheit zuläßt, in diese Bewegung mit hineinziehen. Das Christenthum ist die geistige Lebensatmosphäre geworden für die europäische Menschheit und dieses kann sie nicht mehr entbehren, ohne zu ersticken. Gerade das, was Vielen so unchristlich in der Gegenwart erscheint, die Blüthe der Naturwissenschaften und ihre Anwendung auf das Leben, die außerordentliche Thätigkeit für Industrie und Gewerbe, kurz — die sogenannte materielle Richtung der Zeit, sie ist im Grunde ein christliches Entwickelungsmoment, einer der wirksamsten und bedeutsamsten Acte in dem Processe, woran die christliche Menschheit unausgesetzt arbeitet, und der da heißt: Versöhnung von Natur und Geist, vollkommenes Durchdrungensein des Natürlichen und Geistigen. Man beschneide scharf die Auswüchse, die unsere großartige Zeit mit sich führt und sie dem wahren, christlichen Leben entfremden; aber man fürchte oder wähne nicht, daß wir im Materialismus stecken bleiben oder untergehen werden. Und ebenso werfe man die herrlichen kostbaren Worte: „Freiheit und Gleichheit", weil so viel Mißbrauch damit getrieben wird, nicht selber über Bord! Es ist eben die christliche Lehre, daß wir vor Gott alle gleich, daß alle Menschen Brüder sind, die auch in der Gegenwart mächtig treibt, welche die Association und innere Mission hervorgerufen hat, es ist eben diese Lehre der Entwickelungs-

knoten geworden für unsere bürgerliche und sociale Freiheit. Noch ruhen unsere Staaten in letzter Instanz auf den Bajonetten, aber auf die Dauer wird die bloß physische Gewalt immer schwieriger und die sittlichen Mächte des Lebens werden an ihre Stelle treten müssen; vom Staate der Gewalt gehen wir über zum Staate des Rechts, und dieser Fortschritt ist ein durchaus christlicher, der in sich auch ein neues, kräftigeres, religiöses Leben birgt. Mit dem Hohenpriester, der für die Menschheit in den Tod ging, sind wir alle ein hohenpriesterliches Geschlecht geworden und Zeugen der Wahrheit; das Privilegium einer Kaste, die für sich allein das Recht zu denken in Anspruch nahm, ist gebrochen, und das Licht der Vernunft scheint auch in die Hütte des Aermsten. Darum, wer am Christenthum fest hält, wer an Gott in der Geschichte glaubt, muß auch an einen Fortschritt der Menschheit zum Bessern glauben, denn unser Gott ist ein Gott der Lebendigen und nicht der Todten. Das Leben der Menschheit ist kein ewiges Fluthen und Ebben, kein Stein des Sisyphus, der auf die Anhöhe geschoben immer wieder zurückrollt, sondern es ist ein Proceß, ein lebendiges Wachsen, eine organische Entwickelung, und jeder einzelne Mensch, wenn er selbstthätig strebend in sich die Menschheit zum Bewußtsein bringt, ist ein lebendiges Glied, ein Organ dieses Ganzen, dem die sittliche Arbeit des Einzelnen zu Gute kommt. Jeder strebende Mensch arbeitet am Fortschritte der Menschheit, und der Lehrer möge sich recht oft mit dem Gedanken und Gefühle durchdringen, daß Alles, was er in Liebe und Treue in seinen Schülern auferbauet, nicht bloß der Gemeinde, nicht bloß dem Vaterlande, sondern der Menschheit zu Gute kommt.

Nun aber ist wohl zu merken: Nicht die Stärke

der sittlichen Kraft wächst im Laufe der Zeiten bei dem einzelnen Menschen — ein Christ des neunzehnten Jahrhunderts darf sich nicht rühmen, das Christenthum intensiver zu besitzen, als ein Christ des ersten oder zweiten Jahrhunderts — die sittlichen, die religiösen, ja nicht einmal die intellectuellen Kräfte und Anlagen vererben sich nicht wie ein Capital von Geschlecht zu Geschlecht, so daß wie in der Wissenschaft so auch in der Sittlichkeit der Sohn auf die Schultern des Vaters steigen könnte. Es ist schon dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen; jeder Mensch muß in sich den Kampf zwischen Gut und Böse durchkämpfen, und das Menschengeschlecht wird immerdar von Sünde heimgesucht werden; wenn das Licht auf der einen Seite stark ist, wird es auf der andern Seite auch der Schatten sein. Mit dem Reichthume und Luxus geht die Armuth und das Elend Hand in Hand, mit Verstandesschärfe verbindet sich die Gemüthsleere, mit der Industrieblüthe die Geldsucht und Ueppigkeit; die Rohheit hat ihre Laster, die verfeinerte Bildung aber auch. Also zu keiner Zeit darf ein Einzelner oder ein Volk sich rühmen, sittlich vollendeter zu sein; wohl aber können sich die spätern Zeitalter rühmen, daß die Humanität sich in den Einzelnen wie im Ganzen reicher entfalte. Schon darum, weil die Erkenntniß mehr wächst, muß die reine Menschlichkeit — unter sonst gleichen Bedingungen — in größerer Fülle sich zeigen. Vergleichen wir einen Soldaten unserer Zeit mit einem Söldling des Mittelalters, einen Adeligen der Gegenwart mit einem Raubritter, oder auch einen König der Gegenwart mit einem des Alterthums, einen Handwerker der Neuzeit mit seinen Standesgenossen der Vergangenheit; vergleichen wir die Culturvölker der Gegen-

wart mit denen des Alterthums: überall müssen wir bekennen, das Menschenleben ist reicher geworden, die Humanität hat sich verhältnißmäßig weiter ausgebreitet. Und blicken wir auf die Geschichte, so müssen wir sagen, es ist ein ununterbrochenes Wachsen und Fortbewegen, und was durch alle Zeiten wie ein rother Faden sich hindurchzieht, das ist die Idee der Humanität.

In dieser Fortbewegung sind die Individuen wie die Völker nur Momente, die sich gegenseitig ergänzen und aufheben, die erscheinen und verschwinden, wenn sie ihre Bestimmung erfüllt haben, die Blüthen und Blätter fallen ab, aber der Baum der Menschheit grünet und blühet fort, treibt immer größere Zweige und gibt immer reichern Schatten. Manche taube Blüthen erscheinen an diesem Baume, wie die Australneger und die amerikanischen Rothhäute, die für die Cultur gänzlich verloren sind, aber deshalb ist die Wurzel des Baumes nicht minder treibkräftig und sein Wachsen nicht unterbrochen. Selbst in den Zeiten allgemeiner Auflösung und Calamität ist der Stillstand im Culturleben doch nur ein Ruck, welcher die Federkraft des innerlich fortwirkenden Triebes bald um so energischer sich offenbaren läßt. Vor Gott sind tausend Jahre wie eine Nachtwache man muß darum auch die ganze Entwickelungsreihe nicht von der kurzen Spanne seines Jahrhunderts aus beurtheilen wollen. Als zu den Zeiten der Völkerwanderung und der Zertrümmerung des großen römischen Reiches alles „drunter und drüber" ging, mochte es auch den Weisesten und Hellsehendsten jener Zeit schwer sein, in dieser Krisis den Anfang einer neuern, schönern und bessern Bildung zu sehen. Wir leben seit mehr als einem halben Jahrhundert in einer, wenn auch auf Jahre unterbrochenen, doch innerlich unaufhaltsam gährenden Revolution. In

diesem Gährungsprocesse schäumt und sprudelt es, da kommen allerlei Unreinigkeiten auf die Oberfläche, ja die ganze Flüssigkeit erscheint trübe; aber die Substanz ist darum nicht verdorben und faul, das Gähren zeugt nur von dem innern Leben und offenbaret uns, daß es zur Läuterung und Veredlung kommen werde.

Von diesem Standpunkte aus muß auch die Unterrichtsfrage beantwortet werden. Die Wahrheit wird uns frei machen und der Vollkommenheit näher bringen. Nicht das Wissen, nicht Verstandesschärfe und Klugheit, aber auch nicht die Glaubensformel und das theologische Dogma als solches, sondern diejenige Erkenntniß, welche den Willen gut und fest macht und tief das Gemüth durchdringt: das ist die Wahrheit, welche zur Freiheit führt. Es ist Thatsache, daß wir trotz allen Triumphen, die wir in Kunst und Wissenschaft errungen, von der Wahrheit gerade dadurch vielfach abgekommen sind, daß wir in unserm Wissen und Können uns selbst vergöttert, in unsern Glaubensformeln unsern Egoismus zum Götzen gemacht haben. Aber daran ist die Erkenntniß als solche nicht schuld, sondern ihre einseitige Pflege und unsere Selbstsucht; der Drang nach Erweiterung des Wissens beruht tief im Wesen des Menschen, ist sein heiligstes Recht und seine heiligste Pflicht; denn ein Mensch, welcher nicht denkt, steigt zum Thiere herab. Das wahre, nicht zu hierarchischen Zwecken gemißbrauchte und verunstaltete, in starren Formen versteinerte Christenthum verlangt Bildung im umfassendsten Sinne und eine lebendige Kirche läßt sich nicht denken ohne eine lebendige Schule. Wie tief das Christenthum sank, als der menschliche Geist unter den Ketten des Aberglaubens und der Verdummung schmachtete, zeigen uns jene Zeiten, wo man die Verkündiger

der Wahrheit zum Tode verdammte, wo die Inquisition Tausende von Unschuldigen mordete, und das Christenthum zu einer Religion des Hasses, der Heuchelei und des Blödsinns geworden war. Die Wahrheit kann nicht zu uns kommen, wenn wir dem denkenden Menschen die Thore verschließen; das Evangelium muß gelehrt und gepredigt werden und wendet sich vorerst an den denkenden Menschen, um den fühlenden und wollenden zu gewinnen. Also keine Erkenntnißentwickelung ohne das Christenthum, aber auch kein Christenthum ohne das Denken und den lebendigsten Trieb der Forschung! Der gewaltige Fortschritt des Wissens hat die Vorurtheile gebrochen, hat mit seiner Kritik selbst das Heiligste nicht verschont, und was seinem Wesen und Werthe nach keine innere Berechtigung hat, kann sich auch nicht mehr halten. Aber derselbe Fortschritt der Erkenntniß bringt uns jetzt immer mehr zum Bewußtsein, daß unser Wissen, wenn wir es loslösen vom Mittelpunkte alles Lebens und aller Wahrheit, nämlich von Gott, selber haltungslos wird und zusammenbricht, wenn wir vermeinen, eine sittliche Stütze an ihm zu haben. Wir müssen wieder den Schwerpunkt im Gemüthe finden, der in unserer Zeit wankend geworden ist, ein lebendiger Glaube und ein lebendiges Gottesgefühl muß wieder in unsere Herzen kommen, aber diesen christlichen Fortschritt wollen und können wir nicht machen durch einen Rückschritt auf der andern Seite, durch ein Zurückschrauben der Erkenntnißentwickelung zur Finsterniß vergangener Zeiten, zu theologischen und kirchlichen Standpunkten, welche die fortschreitende Wissenschaft unserer Zeit gerichtet hat. Wir wollen nicht ablassen von der frohen Zuversicht, daß ein gründlicher, erziehender Unterricht, der bis in die untersten Volksschichten dringt, auch der christlichen Gottes-

erkenntniß in den Herzen eine Bahn bricht und ein wahrhaft christliches Leben mächtig unterstützen wird. Der Heiland hat nicht blinden Dogmenglauben, nicht gedankenloses Plärren mit den Lippen gewollt, sondern eine Verehrung Gottes im Geist und in der Wahrheit.

Desgleichen wird uns eine gesteigerte, das Volk mehr und mehr durchdringende Erkenntniß von dem Bau und den Verrichtungen des menschlichen Leibes auch mehr und mehr wieder zu einem natürlichen gesünderen Leben zurückführen. Die höhern Stände sind jetzt mäßiger und einfacher in ihrer Lebensweise geworden, weil ihnen die verderbliche, maßlose Schwelgerei einleuchtet; wie mancher Schaden und Uebelstand in der leiblichen Erziehung der Kinder in den niedern Volksclassen würde vermieden, wenn die Vorurtheile und die Unwissenheit der Eltern aufhörten. Darin mag Oersted Recht haben, daß wir jetzt im Ganzen gesünder leben, als früher, aber daß wir jetzt gesünder sind als früher, möchte ich auf keinen Fall behaupten. Das gesteigerte geistige Leben hat auch das Sitzen in der Stubenluft vermehrt, hat eine nervöse Reizbarkeit und Schwäche hervorgerufen, welche die früheren, rohern und derberen Zeiten nicht kannten; die Hast und Unruhe, mit welcher wir arbeiten und nach Erwerb jagen, die größere Genußsucht, die zu der einen Aufregung tausend andere hinzubringt, die Vermischung der Stände und das hierdurch erzeugte Treiben und Jagen zum Niveau Aller: das Alles sind mächtige Feinde, die unsere Gesundheit bestürmen, und zwar die geistige und gemüthliche nicht minder als die leibliche. So viel Unterleibskranke und Scrophulöse hat es wohl zu keiner Zeit gegeben als heut zu Tage; aber auch die Geisteskrankheiten

vermehren sich. Je klarer uns aber dieß zum Bewußtsein kommt, desto entschiedener müssen wir auch von Seiten der Schule zum Bessern wirken und die Noth wird uns zwingen, daß der Fortschritt zum Bessern geschehe. Wir wollen den Unterricht nicht in dem Sinne beschränken, daß wir ihn verflachen, die innerlich bildende Kraft ihm rauben, aber das maßlos ausgedehnte Wissensmaterial muß zusammengezogen werden, wir müssen die ganze Methode einfacher gestalten, wir müssen an Zeit gewinnen und die gewonnenen Stunden zu Spielen, Turnübungen und gemeinsamen Spaziergängen benutzen. Jede Schule muß einen freien, gesunden Spielplatz haben, wo möglich einen Garten zur Disposition; man sollte darauf denken, die Elementarlehrer dadurch besser zu stellen, daß man ihnen ein Stückchen Acker- und Gartenland anweise, das ihnen zugleich den Gehalt und die Gesundheit erhöhete und ein Mittel würde, die vernünftigen Grundsätze des Ackerbaues und der Baumzucht unter dem Volke zu verbreiten. Die gerügte und beklagte Schwächlichkeit der Lehrer würde sich von selber heben, wenn sie ohne Sorge ums tägliche Brod ihrem Berufe allein leben könnten. Das allgemein sich verbreitende Bewußtsein um das, was uns noth thut, muß die Verbesserung herbeiführen.

Darum reißet nicht die Entwickelungskette entzwei, ihr Herren und Gebieter der Schule, dränget auch nicht den Trieb nach Erkenntniß, der in allen Schichten des Volkes sich regt, zurück, sondern lenket ihn hin zum Guten und Wahren, damit er von den Schlacken der Selbstsucht sich reinige. Wir brauchen allerdings christlich gesinnte Lehrer von oben bis unten, aber man glaube nicht, die Christlichkeit durch Ministerialbefehle gebieten zu können, oder durch gewaltsames Niederdrücken der

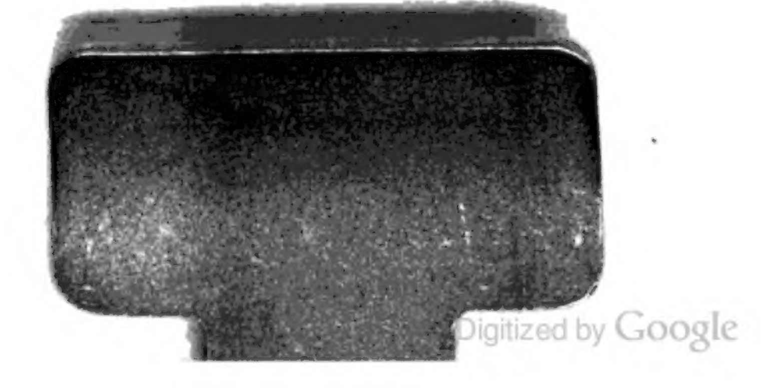
Vernunft unter die Autorität des Glaubens. Christliche Bildung ist vor allen Dingen humane Bildung, die den ganzen Menschen durchdringt; alle Halbbildung und Vielwisserei blähet auf. Darum bildet namentlich die Volksschullehrer so, daß ihr Wissen in dem engeren Kreise sich vertieft, gebet ihm Mittel und Zeit, daß es in die Herzen dringen kann, und daß an die Stelle äußerer Dressur die innere des Geistes und Gewissens trete.

Beides zusammen, nicht Eins ohne das Andere! Die Kirche wird nur dann wieder ihre volle Macht über die Gemüther gewinnen, wenn sie nicht mehr feindlich der Wissenschaft sich gegenüberstellt, vielmehr die Entwickelung des erkennenden Geistes auch als ihr Lebenselement anerkennt. Die Wissenschaft aber wird von religionsfeindlichen Tendenzen, in welche sie durch den Dogmatismus der Theologen wie den Materialismus der Naturforscher gerathen ist, nur dann sich völlig befreien, wenn sie das Gottesgefühl nicht verliert und das Glauben als eine Ergänzung des Wissens anerkennen und achten lernt, so daß Eins dem Andern nicht widerspricht, sondern beide sich gegenseitig hebend und stützend auf Ein und dasselbe Ziel wirken. Nur in dem Maße, als dieß geschieht, werden wir aus dem leidigen Gegensatze eines todten Dogmenglaubens und eines nicht minder abstracten Rationalismus herauskommen und die Erfahrung machen, daß wahre Aufklärung dem Glauben nicht entfremdet, sondern die Herzen dafür gewinnt. Ein Glaube aber, der das Wissen zurückweist und vor der Aufklärung des Verstandes sich fürchtet, ist ein schlechter Glaube und kein Schaden drum, wenn er zu Grunde geht.

Druck der Hofbuchdruckerei (H. A. Pierer) in Altenburg.

Digitized by Google

Digitized by Google



Digitized by Google

Digitize